

Peter May

Lernförderlichkeit im schriftsprachlichen Unterricht

Effekte des Klassen- und Förderunterrichts
in der Grundschule auf den Lernerfolg

Ergebnisse der Evaluation
des Projekts „Lesen und Schreiben für alle“
(PLUS)

Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung

Juni 2000

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	5
1 Fragestellungen und Methoden der Evaluation	7
1.1 Auftrag der wissenschaftliche Begleitung	7
1.2 Datenerhebung	10
1.2.1 Stichproben	11
1.2.2 Erhebungsinstrumente	13
1.2.2.1 Zur Erfassung der schriftsprachlichen Leistungen	14
1.2.2.2 Individuelleleistungen und aggregierte Klassenwerte	16
1.2.2.3 Befragungen und Unterrichtsbeobachtungen	17
1.2.2.4 Methode der Unterrichtsanalyse	19
1.2.3 Erhebungsplan	22
1.2.4 Repräsentativität der Daten	25
1.3 Zur Analyse der unterrichtlichen Wirkungsbeziehungen	26
1.3.1 Probleme der Mehrebenenanalyse	26
1.3.2 Kriterien für die Analyse der Wirksamkeit	28
1.3.3 Zusammenhang der klassenbezogenen Erfolgskriterien	32
1.3.4 Datenauswertung und statistische Analysen	33
2 Beschreibung der Fördermaßnahmen	36
2.1 Das Projekt „Lesen und Schreiben für alle“ im Überblick	36
2.1.1 Grundzüge des PLUS-Konzepts.....	36
2.1.1.1 Vergleich mit anderen Bundesländern	38
2.1.1.2 Ergebnisse der PLUS-Voruntersuchung	39
2.1.2 Schrittweise Einführung des PLUS in den Schulen	39
2.2 Veränderungen in den Schulen seit Einführung des PLUS	41
2.2.2 Schriftsprachberaterin: eine neue Rolle im System Schule	41
2.2.2.1 Konzeptvorgaben für die Aufgaben der Schriftsprachberater	41
2.2.2.2 Aufgabenprofil der Schriftsprachberaterin aus Sicht der Betroffenen ...	43
2.2.2.3 Kooperation zwischen Schriftsprachberatern und Schulleitung	46
2.2.3 Aktivitäten zur Förderung des Lesens und Schreibens in der Schule	48
2.2.3.1 Schulinterne Fortbildung und Maßnahmen zur Förderung des Lesens und Schreibens in der Schule	49
2.2.3.2 Einstellungsveränderungen im Lehrerkollegium	51
2.2.3.3 Akzeptanz der Projektziele im Kollegium	54
2.2.3.4 Einschätzung der praktischen Realisierbarkeit der PLUS-Ziele	56
2.2.3.5 Gründe für Schwierigkeiten und Vorschläge zur Verbesserung	57
2.3 Methodische Ausrichtung des Klassenunterrichts	60
2.3.1 Ziele des Lese- und Schreibunterrichts	61
2.3.1.1 Einzelziele für den Lese- und Schreibunterricht	62
2.3.1.2 Übergeordnete Unterrichtsziele	64

2.3.1.3	Unterrichtsgestaltung für leistungsschwächere bzw. leistungsstärkere Schüler aus Lehrersicht	66
2.3.1.4	Vergleich der Unterrichtsziele von Lehrern in Klassen mit und ohne Schriftsprachberater	71
2.3.2	Methodische Merkmale des Lese- und Schreibunterrichts	72
2.3.2.1	Schriftsprachlicher Anfangsunterricht	73
2.3.2.2	Leseunterricht	75
2.3.2.3	Rechtschreibunterricht	78
2.3.2.4	Textschreiben im Unterricht	81
2.3.2.5	Überprüfung des Leistungsstands durch Klassenarbeiten	85
2.3.2.6	Zusammenfassung: Veränderungen der Unterrichtsmethoden im Zusammenhang mit dem PLUS	92
2.4	Merkmale des Förderunterrichts	94
2.4.1	Organisation der Förderressourcen in der Schule	94
2.4.1.1	Förderstunden und Förderlehrer	95
2.4.1.2	Verteilung der Förderstunden auf Klassenstufen	97
2.4.1.3	Ausfall von Förderunterricht	100
2.4.2	Merkmale des Förderunterrichts in den Klassen	104
2.4.2.1	Strukturmerkmale des Förderunterrichts	104
2.4.2.1.1	Förderstunden und Förderlehrer in Klasse 1 bis 4	104
2.4.2.1.2	Äußere Formen des Förderunterrichts	106
2.4.2.1.3	Auswahl der Zielgruppe für die Förderung	109
2.4.2.2	Lehrereinstellungen zum Förderunterricht	113
2.4.2.2.1	Ziele des Förderunterrichts	113
2.4.2.2.2	Einstellungen zum integrativen Förderunterricht	116
2.4.2.2.3	Vorteile integrativer bzw. externer Förderung	121
2.4.2.3	Maßnahmen zur Prävention von Lernschwierigkeiten	123
2.4.3	Kooperation zwischen Schriftsprachberatern und Klassenlehrern	125
2.4.3.1	Kooperationsbereiche	125
2.4.3.2	Einschätzung der Kooperation durch die Beteiligten	128
2.4.3.3	Vorteile und Schwierigkeiten der Kooperation.....	132
2.4.3.4	Zufriedenheit mit der Kooperation.....	136
2.4.4	Förderunterricht in der Schule aus Sicht der Förderkinder	140
2.4.4.1	Bewertung des Förderunterrichts	141
2.4.4.2	Stellenwert verschiedener Aspekte des Förderunterrichts	143
2.5	Außerunterrichtliche Lernhilfen (AUL)	146
2.5.1	Fragestellungen und Untersuchungsmethoden	146
2.5.2	Merkmalsprofile der AUL-Schüler	152
2.5.3	Beschreibung der AUL-Förderung	154
2.5.3.1	Gründe für die AUL-Zuteilung	154
2.5.3.2	Bisherige Fördermaßnahmen für die AUL-Schüler	155
2.5.3.3	Therapieziele für die Arbeit mit den Kindern	157
2.5.3.4	Dauer der AUL	159
2.5.3.5	Zusammenarbeit mit der Schule	160
2.5.4	Ergebnisse der AUL-Förderung	161
2.5.4.1	Einschätzung des Fördererfolgs durch die Therapeuten	161
2.5.4.2	Vergleich der Lernerkmale in den Erst- und Folgeberichten	163
2.5.4.3	Erfolg der AUL-Förderung nach Testergebnissen	164

3	Wirkungsanalyse des Lernerfolgs in der Grundschule	167
3.1	Wirkungsmodell für lernförderlichen Unterricht	168
3.2	Lernerfolg im Zusammenwirken von Lernerpersönlichkeit und Unterricht	170
3.3	Merkmale lernerfolgreicher Schüler	176
3.4	Merkmale lernförderlicher Klassen	183
3.4.1	Leistung, Motivation und Lernerfolg	184
3.4.2	Klassenübergreifende Bedingungen in der Schule	190
3.4.3	Bedingungen des Klassenunterrichts	191
3.4.3.1	Strukturmerkmale des Klassenunterrichts	191
3.4.3.2	Lehrerpersönlichkeit	194
3.4.3.3	Prozessmerkmale des Unterrichts	195
3.4.4	Förderunterricht	196
3.4.4.1	Strukturmerkmale des Förderunterrichts	196
3.4.4.2	Lehrereinstellungen zum Förderunterricht	198
3.4.4.3	Kooperation von Klassen- und Förderlehrern	199
3.5	Was zeichnet lernförderliche Klassen aus?	200
4	Zusammenfassung und Fazit	202
4.1	Veränderungen in den Schulen seit Einführung des PLUS	202
4.2	Bedingungsfaktoren für Lernerfolg in der Grundschule	204
4.3	Fazit: Was wurde erreicht, was bleibt noch zu tun?	208
5	Literatur	212
	Liste der beteiligten Klassen	217

*

Im Text häufiger verwendete Abkürzungen:

AUL Außerunterrichtliche Lernhilfen

KL Klassenlehrer/in

SB Schriftsprachberater/in

SL Schulleiter/in

M Mittelwert (arithmetisches Mittel)

s Standardabweichung (statistisches Maß für die Streuung der Messwerte)

n Anzahl der jeweils einbezogenen Fälle

Einleitung

Der folgende Bericht behandelt am Beispiel des Schriftspracherwerbs die Frage, unter welchen Bedingungen Kinder in der Schule besser lernen können und wie das Lernversagen eingeschränkt werden kann. Zu diesem Zweck werden verschiedene Ebenen der schulischen Wirkungsfaktoren hinsichtlich ihres Einflusses auf den Lernerfolg der Kinder analysiert und in einen Zusammenhang gebracht.¹

Die Untersuchung stellt wesentliche Ergebnisse der Evaluation des Projekts „Lesen und Schreiben für alle“ (PLUS) dar, das der Autor von 1993 bis 1999 wissenschaftlich begleitet hat. Dieses landesweite Projekt hat das Ziel, generell zum Anstieg der schriftsprachlichen Leistungen der Hamburger Schüler beizutragen und insbesondere den Anteil von Kindern mit gravierenden Lernschwierigkeiten zu vermindern (siehe Senat FHH 1994). Entsprechend dem Grundsatz, dass „vorbeugen besser als heilen“ ist, setzt das PLUS vor allem in der Grundschule an. Dem Projekt liegen neue Auffassungen für die Gestaltung des Unterrichts zu Grunde, die die Diskussion um den Klassen- und Förderunterricht in der Grundschule bereichern können und die es im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung hinsichtlich ihrer Wirksamkeit zu überprüfen galt.

Der Bericht hat das Ziel, sowohl eine aktuelle Bestandsaufnahme des schriftsprachlichen Unterrichts zu leisten als auch die nach dem Stand der Forschung wichtigsten Bedingungsfaktoren des schulischen Unterrichts empirisch zu überprüfen. Dabei wird neben dem Klassenunterricht auch der schulische Förderunterricht in verschiedenen Formen (inner- und außerhalb des Klassenunterrichts) und darüber hinaus auch die neu eingeführte Förderform „Außerunterrichtliche Lernhilfen“ (AUL) einbezogen. Zur Einschätzung der Effektivität der Förderung lernschwacher Kinder im Klassen- und/oder im Förderunterricht wurden umfangreiche Daten aus mehreren Quellen (Schulleiter, Klassenlehrer, Schriftsprachberater, Schüler und AUL-Therapeuten²) mit verschiedenartigen Methoden (schriftliche und mündliche Befragungen, Beobachtungen, Selbsteinschätzungen, Testergebnisse und Produktbeurteilungen) erhoben.

Ausgangspunkt für die Analyse bilden diejenigen Grundschulklassen, in denen schrittweise das landesweite Projekt „Lesen und Schreiben für alle“ (PLUS) eingeführt wurde. Diesem Projekt

¹ Der vorliegende Text stellt eine Kurzfassung des Gesamtberichts (May 2000b, c) dar, der sich v.a. auf die Beschreibung der im Zusammenhang mit dem PLUS aufgetretenen Veränderungen im Unterricht und auf die Analyse der Wirkungszusammenhänge konzentriert. Die Langfassung umfasst darüber hinaus eine detaillierte Darlegung der aktuellen Forschungsergebnisse zum schulischen Klassen- und Förderunterricht sowie die ausführliche Beschreibung einiger Wirkungsfaktoren, die hier nur summarisch berücksichtigt werden. Dazu gehören u.a. die Analyse der soziokulturellen Umfeldbedingungen und der Interaktionsprozesse im Unterricht, ausführliche Beschreibungen der Zielgruppe der Förderkinder und der Gestaltung des Förderunterrichts sowie dessen Bewertung sowohl aus Sicht der Lehrer als auch aus Schülersicht. In einem weiteren Berichtsband wird der Unterricht in 11 Schulklassen porträtiert, die sich aufgrund der vorliegenden Wirkungsanalyse als besonders lernförderlich erwiesen haben (siehe May u.a. 2000c).

² Bei der Darstellung personenbezogener Begriffe wird im Allgemeinen die jeweilige Grundform verwendet, bei der Bezeichnung einzelner Lehrkräfte wird jedoch entsprechend der Zusammensetzung dieser Gruppe in der Regel die weibliche Form gewählt.

wurde das anspruchsvolle Ziel vorangestellt, einen wirksamen Beitrag zur Verminderung des Lese-Rechtschreibversagens in den Schulen zu leisten. Der vorliegende Bericht stellt die wichtigsten Ergebnisse der Evaluation des PLUS durch die Wissenschaftliche Begleitung (WiB) vor, soweit sie sich auf die Veränderungen in den Schulen beziehen. Der Auftrag für die WiB betraf darüber hinaus auch die Felder Konzeptentwicklung, Lehrerfortbildung und Praxisumsetzung der Prinzipien des PLUS, über die bereits früher berichtet wurde.³

Durch die Bezugnahme auf die Ergebnisse der im Schuljahr 1993/94 durchgeführten Voruntersuchung zum PLUS werden einige Veränderungen des Grundschulunterrichts unmittelbar sichtbar, dazu gehört auch der direkte Vergleich der gegenwärtigen Leistungen der Kinder am Ende der Grundschule mit den Leistungen der Kinder, die fünf Jahre zuvor die Grundschule verließen.

*

An der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung dieser umfangreichen Evaluation waren zahlreiche Mitarbeiter und Kooperationspartner beteiligt.

Neben der Projektleitung im Amt für Schule, OSR Jörn Norden und OSR Bernd-Axel Widmann, waren wichtige Arbeitspartner die Mitglieder der Fortbildungsgruppe am Institut für Lehrerfortbildung und die Mitglieder der AUL-Projektgruppe, die das Konzept der Evaluation und die ermittelten Ergebnisse mit der WiB wiederholt kritisch diskutierten und durch Wünsche und Vorschläge ergänzten.

Wesentliche Beiträge zur Evaluation lieferten Annette Juchems, die als Mitarbeiterin der Wissenschaftlichen Begleitung bis August 1996 bei der Durchführung der Längsschnittuntersuchung mitwirkte, sowie Oliver Groth, der als studentischer Mitarbeiter von Anfang an dabei war und vor allem für den reibungslosen organisatorischen Ablauf der WiB sorgte.

Darüber hinaus waren folgende Personen in verschiedenen Funktionen an der Evaluation beteiligt: Myriam Beyer, Uta Brauckmann, Jessica Dannenberg, Berit Dücker, Myriam Felsenfeld, Nicole Fischer, Ute Grottker, Anke Grotluschen, Julia Grunt, Frauke Hoth, Silke Jessen, Stefanie Kalk, Maike Lipp, Anja Luppe, Stefanie Maas, Nils Meyer, Susanne Okwumo, Moritz Plate, Zaklina Skrabal, Gundela Thiess, Katja Werheid, Johanna Willems, Katharina Willems, Annette Wolpers, Tania Zimmer.

Wertvolle Anregungen für die Durchführung der Längsschnitterhebungen erhielt die WiB von Prof. Dr. A. J. Copley, der während seiner Hamburger Zeit als Schirmherr des Projekts am Fachbereich Psychologie zur Verfügung stand.

Ihnen allen sowie den zahlreichen Klassenlehrern, Schriftsprachberatern, Schulleitern und vor allem den vielen Kindern, die mit ihren Produkten Einblicke in ihre Arbeit gaben, gebührt unser herzlicher Dank.

³ Siehe Literaturverzeichnis, Teil (b) Berichte der WiB.

1 Fragestellungen und Methoden der Evaluation

1.1 Auftrag der wissenschaftliche Begleitung

Der Auftrag der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts *Lesen und Schreiben für alle* (PLUS), wurde von der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (BSJB) an das Psychologische Institut II der Universität Hamburg vergeben. Der Vertrag zwischen der BSJB und der Universität sieht für die Wissenschaftliche Begleitung (WiB) die Aufgaben vor, „die Einführung des PLUS in den Hamburger Schulen und die Lehrerfortbildung für die Schriftsprachberater zu evaluieren sowie die Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung sowie die IfL-Projektgruppe bei der Umsetzung und Weiterentwicklung des Projektes während der fünfjährigen Einführungsphase zu beraten. Die Beratung bezieht sich auf die Weiterentwicklung des Gesamtkonzepts, auf das Konzept der Fortbildung für Schriftsprachberater, auf die Umsetzung des Förderkonzepts in den Schulen sowie auf die Präsentation der Ergebnisse in der Öffentlichkeit.“

Laut Vertrag soll sich die Evaluation und die wissenschaftliche Beratung im Wesentlichen auf folgende Hauptaspekte beziehen:

- „Erfassung und Dokumentation der einzelnen Maßnahmen zur Umsetzung der Ziele des PLUS (Programmevaluation);
- Evaluation des Konzepts und der Maßnahmen zur Fortbildung der Schriftsprachberater (prozessbegleitende Fortbildungsevaluation);
- Evaluation der Überführung des Förderungskonzeptes in die Schulpraxis (prozessbegleitende Praxisevaluation);
- Analyse der Wirkungen des Gesamtprojekts auf die Lernergebnisse von Schülern und auf Merkmale schulischen Unterrichts (Ergebnisevaluation).

Darüber hinaus sollen im Zuge der Evaluation Planungsdaten für die BSJB (z.B. für die regionale Verteilung von Ressourcen für die Förderung) erhoben und aufbereitet werden.“

- **Evaluationsbereiche**

Entsprechend dem Umfang und der Komplexität des landesweiten Projekts erstreckt sich die Evaluation durch die WiB auf mehrere Teilbereiche, wie Übersicht 1.1 zeigt.

Übersicht 1.1: Evaluationsbereiche der wissenschaftlichen Begleitung

<p style="text-align: center;">Konzept</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projektimplementierung • Konzeptentwicklung • Fördermodelle anderer Bundesländer 	<p style="text-align: center;">Lehrerfortbildung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jahreskurse (93/94, 94/95, 95/96) • Praxisbegleitgruppen • Betreuung nach der Fortbildung 	<p style="text-align: center;">Praxis in den Schulen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organisation der Förderung • Konzepte des Förderunterrichts • Tätigkeitsschwerpunkte der Schriftsprachberater • Veränderungen in den Schulen • Außerunterrichtliche Lernhilfen
<p style="text-align: center;">Effektevaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voruntersuchung 1993/94 • Längsschnitterhebung ab Kl. 1 (1995) • Rechtschreibung in Kl. 5 und 7 (Teil der Untersuchung der Lernausgangslage LAU) 	<p style="text-align: center;">Öffentlichkeit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tagungen • Veröffentlichungen • Kooperation und Austausch mit anderen Projekten 	

Der vorliegende Bericht stellt die Ergebnisse des Projekts „Lesen und Schreiben für alle“ (PLUS) dar, soweit sie Forschungsgegenstand der Wissenschaftlichen Begleitung (WiB) waren. Frühere Berichte der WiB behandelten die Beschreibung der Projektziele und -organisation und die Auswertung der Diskussion um die Einführung des Projekts in den Hamburger Schulen (May 1995b), die Einordnung des Hamburger Förderkonzepts in die bundesweite Diskussion um Förderkonzepte (Kalk & May 1995), die Evaluation der Lehrerfortbildungsmaßnahmen (Juchems 1995c, May & Juchems 1996), die Beschreibung der schulischen Förderung (Juchems 1995a, Bundschu & May 1995, May 1996) sowie die Beschreibung der ergänzenden Fördermaßnahme „Außerunterrichtliche Lernhilfen“ (Juchems 1995b). Während die früheren Berichte der Wissenschaftlichen Begleitung in erster Linie eine möglichst umfassende Darstellung der ersten Schritte zur Realisierung der einzelnen Maßnahmen des PLUS sowie Überlegungen zur Weiterentwicklung des Konzepts zum Ziel haben, geht der vorliegende Bericht einen Schritt weiter, indem er versucht, die einzelnen Maßnahmen des Projekts in ihrer Wirkungsweise aufeinander zu beziehen und hinsichtlich der Effekte auf den Lernerfolg der Kinder auszuwerten. Damit soll vor allem die Funktion einer *formativen Evaluation* erfüllt werden, d.h., die bisher realisierten Maßnahmen sollen beschrieben und ggf. daraufhin ausgewertet

werden, inwieweit sie in ihrer Ausrichtung den Zielen des PLUS entsprechen und ob ihre Wirksamkeit feststellbar ist.

- **Allgemeine Fragestellungen für die Evaluation**

Die Fragestellungen für die Evaluation können im Wesentlichen aus den offiziellen Projektzielen und den Richtlinien der BSJB zur Umsetzung (z.B. Auftragsbeschreibung für Schriftsprachberater, Bestimmungen für die AUL) abgeleitet werden. Demnach verfolgt die Evaluation allgemein drei Ziele: (1) die Beschreibung der Maßnahmen, (2) die Überprüfung von feststellbaren Effekten im Hinblick auf die Verbesserung der schulischen Leistungen der Kinder, insbesondere der Kinder mit Lernschwierigkeiten, (3) die Analyse des Gefüges der beschriebenen Maßnahmen hinsichtlich ihrer förderlichen Wirkungen.

(1) Beschreibung

Zunächst wird eine *Bestandsaufnahme* vorgenommen, *welche Maßnahmen* im Rahmen des PLUS *umgesetzt* wurden und in welchem Ausmaß sich *Veränderungen in der Schule* zeigen. Die verschiedenen Förderkonzepte (v.a. integrativer und externer Förderunterricht) sollen im Hinblick auf didaktisch-methodische und lernpsychologische Aspekte beschrieben werden, und es soll untersucht werden, ob sich spezifische Merkmale des kooperativen und integrativen Förderunterrichts hervorheben lassen.

Die beschreibende Darstellung soll in erster Linie zeigen, welche Fakten vorfindbar sind und welche Sichtweisen die Betroffenen (Klassenlehrer, Schulleiter, Schriftsprachberater) äußern. Die Frage, ob die beschriebenen Maßnahmen einen messbaren Einfluss auf den Lernerfolg haben und/oder ob der Effekt in der gewünschten Richtung erfolgt, ist hier noch nicht Gegenstand der Betrachtung.

(2) Effektevaluation

Bei der Effektevaluation geht es um die *Überprüfung* von Unterschieden, die sich auf *Maßnahmen* im Zusammenhang mit der Einführung des PLUS zurückführen lassen. Dazu gehören z.B. Vergleiche zwischen Klassen bzw. Schulen, in denen eine SB tätig ist oder nicht, zwischen Gruppen von Kindern, die in verschiedenen Formen durch SB oder durch andere Lehrkräfte gefördert wurden, oder Vergleiche zwischen Kindern, denen eine zusätzliche außerunterrichtliche Förderung zuteil wurde, und solchen, bei denen es unter vergleichbaren Umständen nicht möglich war. *Hauptkriterien für die Effektevaluation* sind die Lernentwicklungen bzw. die

*Leistungsfortschritte der Kinder im Rechtschreiben und im Textschreiben, insbesondere der Kinder mit besonderen Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb.*⁴

(3) Wirkungsanalyse

Darüber hinaus wird für einige Bedingungen der Förderung eine *Analyse* der vermutlichen *Wirkungen* durchgeführt. Dabei wird verglichen, hinsichtlich welcher *Merkmale* (Unterrichtsbedingungen und Persönlichkeitsmerkmale der Kinder) sich *lernerffektive bzw. wenig lernerffektive Klassen* unterscheiden, deren Lernerfolg nach den gewählten Kriterien als relativ gering einzustufen ist. Die Fragestellungen für diese Analyse orientieren sich weitgehend am Wirkungsmodell für lernförderlichen Unterricht (siehe Abschnitt 3.1). Danach gilt es zu analysieren, in welchem Umfang unterschiedliche Bedingungen auf verschiedenen Ebenen des Systems Schule (schulisches Umfeld, Schulklima, Klassenbedingungen, Unterricht, Förderunterricht) den Lernerfolg der Kinder beeinflussen.

Neben der Frage nach den möglichen Unterschieden zwischen den verschiedenen Formen des Förderunterrichts im Hinblick auf den feststellbaren Lernerfolg liegt das Hauptinteresse bei diesen Wirkungsanalysen auf der Identifizierung möglicher Merkmale des Klassen- und Förderunterrichts, die sich als besonders lernerffektiv erweisen. Dabei gilt es auch zu untersuchen, ob verschiedene Merkmale des Unterrichts bei unterschiedlichen Konzepten des Klassenunterrichts (lehrengesteuerter vs. offener Unterricht) und des Förderunterrichts (separater oder integrativer Förderunterricht) in gleicher Weise wirken oder ob sich unter den verschiedenen Lehrkonzepten unterschiedliche Wirkungsmechanismen zeigen.

Zudem soll untersucht werden, ob sich differenzielle Wirkungen zwischen bestimmten Formen des Förderunterrichts und bestimmten Gruppen von Kindern mit verschiedenartigen Lernschwierigkeiten (z.B. Kinder mit sog. Teilleistungsstörungen, Kinder aus schriftfermem Milieu, mehrsprachig aufwachsende Kinder) feststellen lassen.

1.2 Datenerhebung

Der im folgenden Abschnitt beschriebene Erhebungsplan umfasst die Bildung der Stichproben, die Auswahl und Operationalisierung der Erhebungsinstrumente, die Durchführung der Datenerhebungen und die Datenauswertung. Zudem wird erläutert, wie auf der Basis individueller Schülerdaten aggregierte Daten für die Klassenvergleiche gewonnen werden.

⁴ Die Tatsache, dass die Leseleistungen nicht als Kriterium herangezogen wurden, hat vor allem testökonomische Gründe (siehe ausführlicher May 2000b).

1.2.1 Stichproben

Mit der schrittweisen Einführung der Förderpraxis nach den Prinzipien des PLUS in den Schulen wurde mit der Evaluation der schulischen Maßnahmen begonnen. Das Hauptaugenmerk der wissenschaftlichen Untersuchungen in den Schulen ist darauf gerichtet, ob der Anteil der Kinder mit langanhaltenden Lernproblemen abnimmt und welche Merkmale des Unterrichts und Förderunterrichts sich diesbezüglich als besonders effektiv erweisen.

Der Untersuchungsplan für die Untersuchungen in den Schulen sieht einen Vergleich von Schulen bzw. Klassen mit unterschiedlichen Bedingungen des Unterrichts und/oder des Förderunterrichts vor. Differenzielle Merkmale für die Lernerfolgsanalysen sind u.a. Lehrgangskonzept, Art und Umfang des Förderunterrichts, interne oder externe Förderung und klassenübergreifende Maßnahmen der Förderung des Lesens und Schreibens in der Schule.

Neben Kindern mit normaler Leistungsfähigkeit wurden mehrere Gruppen von Kindern mit gravierenden schriftsprachlichen Lernschwierigkeiten verglichen, die in unterschiedlichen Formen des Förderunterrichts betreut werden bzw. keine gesonderte Förderung erhalten:

- (1) Kinder, die im Rahmen des präventiven und kooperativen Förderunterrichts innerhalb des Klassenverbandes gefördert werden; diese *integrative Förderung* soll nach dem Konzept schwerpunktmäßig bereits in der ersten Klasse beginnen und ggf. in den folgenden Klassen fortgesetzt werden,
- (2) Kinder, die außerhalb des Klassenunterrichts betreut werden; diese dem Konzept der *traditionellen LRS-Einzelhilfe* entsprechende Förderung beginnt in der Regel ab Klasse 2 und wird ggf. bis zum Ende der Grundschulzeit fortgesetzt,
- (3) Kinder, die im Rahmen der sog. Außerunterrichtlichen Lernhilfen von Lerntherapeuten (Psychologen, Sonderpädagogen) gefördert werden; diese *außerunterrichtliche Lerntherapie* (AUL) ist für Kinder mit besonders gravierenden Lernschwierigkeiten vorgesehen und soll erst eingesetzt werden, wenn andere Fördermaßnahmen (siehe Pkt. 1 und 2) keinen Erfolg zeigen; sie beginnt daher in der Regel erst ab Klasse 2,
- (4) Kinder, die trotz erheblicher Lernschwierigkeiten nicht zusätzlich zum Klassenunterricht gefördert werden (*ohne Förderung*).

Für die Untersuchungen wurden zwei Längsschnitte gebildet, die insgesamt 136 Schulklassen umfassen, darunter 82 Klassen, in denen eine Schriftsprachberaterin tätig ist, sowie 54 Klassen ohne Schriftsprachberater.

Der Längsschnitt I (*Welle 94*) setzt sich aus Klassen zusammen, deren Kinder 1994 eingeschult worden waren. Als *Versuchsklassen* wurden Klassen ausgewählt, die von den Schriftsprachberatern betreut wurden, die 1994 nach dem ersten Jahreskurs (*PLUS I*) ihre Tätigkeit aufgenommen hatten. Dabei wurden nur solche Klassen einbezogen, in denen die Schriftsprachberater

ihre Förderarbeit auch im zweiten Schuljahr fortsetzen. Diese Stichprobe umfasste ursprünglich insgesamt 42 Klassen. Als *Kontrollgruppe* wurden in Absprache mit der Schulaufsicht 46 erste Klassen herausgesucht, die sich hinsichtlich der sozialen Umfeldbedingungen und dem allgemeinen Schulleistungsniveau möglichst wenig von den Versuchsklassen unterschieden und in denen keine Schriftsprachberater tätig waren.⁵

Der Längsschnitt II (*Welle 95*) setzt sich aus 48 ersten Klassen des Einschulungsjahrgangs 1995 zusammen. Darunter sind 40 Klassen, die von Schriftsprachberatern des zweiten Jahreskurses (*PLUS 2*) betreut wurden, sowie weitere 8 Kontrollgruppenklassen ohne Schriftsprachberater.

Da in der ersten Phase des PLUS zunächst Schulen aus sozialen Brennpunkten mit Schriftsprachberatern ausgerüstet wurden und möglichst vergleichbare Klassen für die Kontrollstichprobe auszuwählen waren, liegt das Leistungsniveau der meisten Klassen der Welle 94 deutlich unter dem Hamburger Gesamtdurchschnitt. In der Welle 95 liegt das durchschnittliche Leistungsniveau etwas höher.

Sofern eine SB ihre Tätigkeit in den PLUS-Klassen im Laufe der Längsschnitterhebungen beendete (z.B., weil sich die SB erneut einer ersten Klasse widmete oder weil die Förderstunden anders verteilt wurden), wurde die betreffende Klasse für die Vergleiche der zwischen Klassen des PLUS und den Kontrollklassen (Klassen ohne SB) auch weiterhin der PLUS-Stichprobe zugeordnet. Diese konstante Zuordnung der Klassen begründet sich zum einen damit, dass die SB mit den Lehrern dieser Klassen weiterhin in Kontakt waren und häufig noch beratend tätig blieben. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass die unterrichtlichen Konzepte der Lehrer in ihren Klassen langfristig ausgerichtet und die gemeinsam getroffenen Entscheidungen auch nach der Kooperation weiterhin wirksam sind.

AUL-Stichprobe

Für die Untersuchung der „Außerunterrichtlichen Lernhilfen“ (*AUL*) wurde ergänzend zu den Klassenstichproben eine klassenstufenübergreifende Gruppe von Kindern erfasst. Da die Kinder, die bei dieser speziellen Maßnahme durch Lerntherapeuten außerhalb des Unterrichts betreut werden, aus verschiedenen Klassenstufen der Schulen stammen, konnten aus den Längsschnittklassen nicht genügend große Stichproben für eine vergleichende Analyse der Lernfortschritte von Kindern „mit und ohne AUL“ gewonnen werden. Daher wurde eine gesonderte Stichprobe aus „AUL-Kindern“ gebildet, die aus verschiedenen Klassenstufen stammt.

⁵ Da im Laufe der Zeit immer mehr Schulen in das Projekt einbezogen wurden, waren zu einem späteren Zeitpunkt auch in den Schulen Schriftsprachberater tätig, aus denen die Klasse stammen, die ohne Schriftsprachberaterin unterrichtet wurden. Diese später beauftragten Schriftsprachberater nahmen dann zwar an der betreffenden Schule ihre Aufgaben wahr, unterrichteten jedoch nicht selbst in den Klassen der Kontrollgruppe.

Ausgewertet wurden die vorliegenden Therapeutenberichte und Testergebnisse von Kindern, die ab dem Schuljahr 1994/95 in die AUL aufgenommen worden waren. Die Therapeutenberichte über die im ersten Betreuungsjahr (1993/94) im Rahmen der AUL geförderten Kinder wurden inhaltsanalytisch ausgewertet, um Hypothesen und Kategorien für die Analyse der späteren Berichte zu gewinnen. Jedoch wurden die betreffenden Kinder, bei denen die AUL-Maßnahme erstmals erprobt und noch nicht hinreichend geregelt war, in die weiteren Vergleichsanalysen nicht eingeschlossen.

Vergleichsgruppe aus vierten Klassen der PLUS-Voruntersuchung

Für einen Teil der Fragestellungen, insbesondere zur Beschreibung der Fördermaßnahmen in den Schulen und des schriftsprachlichen Klassenunterrichts, liegen Vergleichsdaten aus der im Schuljahr 1993/94 durchgeführten Voruntersuchung zum PLUS vor (siehe May 1994c). Im Rahmen dieser Voruntersuchung, in die flächendeckend aus allen Hamburger Grundschulen jeweils eine zufällig ausgewählte vierte Klasse einbezogen war, wurden Rechtschreibleistungen und freie Texte der Schüler erhoben und die Klassenlehrer schriftlich zum schriftsprachlichen Klassen- und Förderunterricht befragt.

Die Ergebnisse dieser Voruntersuchung liefern für einige Fragestellungen der aktuellen Untersuchung Referenzdaten, aus deren Vergleich mit den aktuell erhobenen Daten das Ausmaß an Veränderung in den Schulen seit Einführung des PLUS eingeschätzt werden kann.

1.2.2 Erhebungsinstrumente

Das Datenmaterial für die Evaluation setzt sich aus Fragebögen, Seminar- und Unterrichtsbeobachtungen, standardisierten Interviews und schriftlichen Leistungserhebungen in den Schulen zusammen.⁶ Für die Beschreibung der Maßnahmen und der realisierten Veränderungen wurden als Datenquellen Befragungen der Schriftsprachberater (SB), der Schulleiter (SL) und der Klassenlehrer (KL) sowie Unterrichtsbeobachtungen herangezogen. Die Erfassung der schriftsprachlichen Leistungen (Rechtschreibung, Textkompetenz) erfolgte mit Hilfe von Tests bzw. standardisierten Aufgabenstellungen.

Bei der Auswahl der Instrumente zur Datenerhebung wurde nicht nur darauf geachtet, dass diese den üblichen diagnostischen Gütekriterien (Objektivität, Zuverlässigkeit und Gültigkeit) entsprachen, sondern darüber hinaus die praktische Alltagstätigkeit der betroffenen Personen so weit wie möglich repräsentierten (vgl. Pawlik 1976). Im Falle der vorliegenden Untersuchung

⁶ Die einzelnen Erhebungsinstrumente (Fragebögen, Beobachtungsleitfaden, Testaufgaben und Auswertungsrichtlinien) sowie die Anschreiben sind dem Anhang des Gesamtberichts (May 2000b) zu entnehmen.

wurde dieser Aspekt der „ökologischen Validität“ dadurch berücksichtigt, dass die eingesetzten Erfassungsinstrumente, die Erhebungsmethoden und die Auswertungsmodalitäten weitgehend in den Unterrichtsalltag eingepasst waren.

1.2.2.1 Zur Erfassung der schriftsprachlichen Leistungen

Zur Bestimmung der schriftsprachlichen Leistungsfähigkeit der Kinder wurden die Fertigkeiten im Bereich der Rechtschreibung und Textproduktion herangezogen. Aus testökonomischen Gründen wurde auf die Erfassung der Leseleistungen verzichtet, da eine differenzierte und zuverlässige Erfassung der Leseleistungen einen deutlich höheren Aufwand als die Erfassung von schriftlichen Leistungen erfordert. Zudem besteht zwischen den Rechtschreib- und Leseleistungen eine relativ enge Beziehung (vgl. May 1998), so dass die weniger aufwendig zu erfassende Rechtschreibleistung – insbesondere bei der Ermittlung von Gruppenmittelwerten – als Schätzmaß für die schriftsprachliche Leistungsfähigkeit insgesamt gut geeignet ist.

Die schriftsprachlichen Leistungen der Kinder wurden im Gruppenverfahren im Rahmen des Klassenunterrichts erhoben. Die Erhebungen wurden durch die Klassenlehrer bzw. die Förderlehrer (Schriftsprachberater oder LRS-Lehrer) durchgeführt, die Auswertung der Tests erfolgte durch studentische Hilfskräfte nach ausführlicher Einweisung unter Verwendung vorgegebener Auswertungsschemata.

- **Rechtschreibtests**

Die Rechtschreibleistungen wurden Mitte der ersten Klasse mit der Wörterliste aus der Hamburger „Lernbeobachtung“ für das erste Schuljahr (Dehn, Hüttis & May 1988) erfasst. Ab Ende Klasse 1 wurden die jahrgangsbezogenen Formen der Hamburger Schreibprobe (HSP 1 bis HSP 4/5) verwendet. In den Grundschulversionen der HSP wird die individuelle Rechtschreibleistung der Schüler durch folgende Werte beschrieben (siehe May 1998):

- (1) *Zahl richtig geschriebener Wörter*
- (2) *Zahl richtig geschriebener Grapheme („Graphemtreffer“)*
- (3) *Werte für grundlegende Rechtschreibstrategien:*
 - A** Alphabetische Strategie
 - O** Orthografische Strategie
 - M** Morphematische Strategie
- (4) *Überflüssige orthografische Elemente*
- (5) *Oberzeichenfehler*

Zur globalen Bestimmung des Lernfortschritts in der Rechtschreibung wurde die Zahl richtig geschriebener Grapheme (Graphemtreffer) herangezogen.

- Textkompetenz

Zur Erfassung der *Textgestaltungsfähigkeit* wurden verschiedene Bild- und Textaufgaben eingesetzt, die mit Hilfe des „Hamburger Leitfadens für die Bewertung von Bild- und Textprodukten“ (May 1996c) beurteilt wurden. Der Bewertungsleitfaden umfasst je 20 Kriterien für die Beurteilung der Bild- und Textgestaltungsfähigkeiten (siehe Übersicht 1.2.2.1).

Übersicht 1.2.2.1: Bewertungsskalen für die Bild- und Textprodukte⁷

	Bild	Text
handwerklich-technische Fertigkeit	1 Verständlichkeit/Klarheit 2 Detailliertheit der Darstellung 3 Farbgestaltung 4 Relationen (Größenrelation, Raumkonzept, Personendarstellung) 5 handwerkliche Qualität (unter Berücksichtigung weiterer Aspekte)	1 Verständlichkeit/Klarheit 2 sprachliche und orthografische Richtigkeit (Rechtschreibung, Zeichensetzung, Wort- und Satzformen) 3 sprachliche Angemessenheit (Wortschatz und Satzkonstruktionen), Sprachstil/Schriftsprachlichkeit 4 Erzähl- bzw. Schreibperspektive 5 handwerkliche Qualität (unter Berücksichtigung weiterer Aspekte)
inhaltlich-kreative Ausdrucksfähigkeit	6 Komplexität 7 Flexibilität (Ideenreichtum) 8 Bildwirkung auf den Betrachter: Authentizität, Wecken von Anteilnahme, Emotionalität, Humor 9 Ungewöhnlichkeit und Eigenständigkeit der Ideen 10 kreative Potenz (unter Berücksichtigung weiterer Aspekte)	6 Komplexität 7 Flexibilität (Ideenreichtum) 8 Spannung, Unterhaltungswert, Interesse erzeugend, Authentizität, Emotionalität, Humor 9 Ungewöhnlichkeit des Textes 10 Kreative Potenz (unter Berücksichtigung weiterer Aspekte)
	Gesamtbewertung Bild: bildnerische Gestaltungsfähigkeit (Summe 1 - 10)	Gesamtbewertung Text: textuale Kompetenz (Summe 1 - 10)

Mit Hilfe dieser Kategorien wurden die Bilder und Texte der Kinder durch trainierte Bewerber beurteilt. Für die Bilder und Texte wurden jeweils zwei übergeordnete Skalen gebildet, die sich auf die in den Produkten erkennbaren *handwerklich-technische Fertigkeiten* und auf *inhaltlich-kreative Ausdrucksfähigkeit* beziehen und summarisch zu Gesamtwerten für die *bildnerischen Gestaltungsfähigkeit* und für die *textuale Kompetenz* zusammengefasst werden.

⁷ Ausführliche Erläuterungen enthält der Bewertungsleitfaden; siehe May & Juchems 1996.

Für die Operationalisierung des Lernfortschritts in der Textgestaltung wurden jeweils die auf einer fünfstufigen Skala (1 bis 5) eingeschätzten *Werte für die Gesamtbeurteilung der textualen Kompetenz* herangezogen.

1.2.2.2 Individuelle Leistungen und aggregierte Klassenwerte

Der obere Teil der Tabelle 1.2.2.2 zeigt die deskriptiven Kennwerte für die schriftsprachlichen Leistungsvariablen, die sich auf die individuellen Schülerdaten und auf die auf dieser Basis aggregierten Klassenmittelwerte beziehen. Geringfügige Unterschiede zwischen den jeweiligen Mittelwerten, die sich auf individuelle Schülerdaten bzw. auf aggregierte Klassendaten beziehen, ergeben sich aus der ungleichmäßigen Zusammensetzung der einzelnen Klassen. Da die Klassenmittelwerte die in sie eingehenden Schülerleistungen bündeln, ergeben sich bei der Verteilung der Klassenwerte deutlich geringere Streuungen als bei den jeweiligen Individualwerten.

Tabelle 1.2.2.2a: Kennwerte für individuelle und klassenbezogene Leistungsvariablen: Stichprobengröße, Mittelwerte und Standardabweichungen

Variable	Individualwerte			Klassenwerte		
	Anzahl	Mittelwert	Std.Abw.	Anzahl	Mittelwert	Std.Abw.
LB 2 Schreiben Mitte Kl. 1	977	20,8	7,0	48	20,6	3,9
HSP 1 Graph.treff. Ende Kl. 1	3069	44,1	10,2	140	44,0	4,6
HSP 2 Graphentreffer Kl. 2	2178	124,3	16,2	101	123,8	7,7
HSP 3 Graphentreffer Kl. 3	1637	171,7	15,4	74	171,1	7,9
HSP 4/5 Graphentreffer Kl. 4	1413	255,4	18,4	66	255,4	8,5
TK 1 Textgestaltung Kl. 1	2530	2,62	1,03	119	2,61	0,51
TK 2 Textgestaltung Kl. 2	2057	2,82	0,87	97	2,82	0,46
TK 3 Textgestaltung Kl. 3	1046	2,67	0,83	49	2,66	0,48
TK 4 Textgestaltung Kl. 4	860	2,55	0,94	42	2,55	0,44

Std.Abw.: Standardabweichung

Der zweite Teil der Tabelle 1.2.2.2 enthält die Interkorrelationen der Leistungswerte zwischen den Klassenstufen für Schüler- und Klassenwerte. Erwartungsgemäß ergeben sich bezüglich der Rechtschreibleistungen sowohl bei den individuellen Daten als auch bei den Klassenwerten zwischen fast allen Testzeitpunkten hochsignifikante Korrelationen. Dies belegt die hohe Stabilität der relativen Leistungspositionen der einzelnen Schüler hinsichtlich der Rechtschreibung; und auch zwischen den verschiedenen Klassen ergibt sich eine relativ hohe Rangstabilität bezüglich der mittleren Rechtschreibleistung.

Tabelle 1.2.2.2b: Kennwerte für individuelle und klassenbezogene Leistungsvariablen: Interkorrelationen der individuellen und klassenbezogenen Leistungsvariablen

	klassenbezogene Werte: oben								
	LB 2 Kl. 1	HSP 1	HSP 2	HSP 3	HSP 4	TK 1	TK 2	TK 3	TK 4
LB 2 Kl. 1	*	.76	.68	.41	.34	.56	.03	.48	.08
HSP 1	.68	*	.75	.59	.54	.56	.12	.61	.30
HSP 2	.60	.74	*	.79	.71	.54	.22	.68	.17
HSP 3	.52	.61	.77	*	.83	.41	.29	.72	.26
HSP 4	.52	.59	.73	.86	*	.41	.27	.74	.43
TK 1	.49	.52	.50	.43	.43	*	.24	.29	.29
TK 2	.31	.36	.43	.40	.40	.35	*	.19	.29
TK 3	.34	.42	.48	.52	.52	.33	.28	*	.27
TK 4	.19	.32	.32	.38	.44	.31	.35	.38	*

individuelle Werte: unten

Die Interkorrelationen der Werte für die Textkompetenz zwischen den verschiedenen Erhebungszeitpunkten fallen deutlich geringer aus als diejenigen für die Rechtschreibleistung, sind jedoch mehrheitlich ebenfalls hochsignifikant. Demnach weisen die durch Experten eingeschätzten Leistungswerte für die Textkompetenz eine geringere Stabilität auf als die Rechtschreibleistungen.

Auch zwischen Rechtschreibleistungen und Werten für die Textkompetenz ergeben sich zu den parallelen Zeitpunkten signifikante Korrelationen; dies belegt, dass beide Teilleistungen der schriftsprachlichen Tätigkeit in kognitiver Hinsicht einen deutlichen Zusammenhang aufweisen.

1.2.2.3 Befragungen und Unterrichtsbeobachtungen

- Befragungen in den Schulen

Um die *praktische Umsetzung* des PLUS in den Schulen möglichst systematisch und flächendeckend zu erfassen, wurden die verantwortlichen Lehrkräfte (*Klassenlehrer, Schriftsprachberater und Schulleiter*) mit Hilfe verschiedener Fragebögen ausführlich befragt. Neben organisatorischen Aspekten wie der Verteilung der Förderstunden und Stundenausfall wurden die Aktivitäten und Erfahrungen bei der Umsetzung der PLUS-Ziele „Kooperation“, „Integration“ und „Prävention“ anhand von Fragebögen mit vorgegebenen Antwortskalen sowie mit offenen Fragen untersucht. Vorrangige Untersuchungsobjekte sind Beschreibungen des *Lehrkonzepts* und des *Klassenunterrichts*, der Ziele und Praxis des *Förderunterrichts* und der *Zusammenarbeit*

zwischen Förder- und Klassenlehrer sowie der klassenübergreifenden *Förderbedingungen in der Schule*, einschließlich der *Akzeptanz der Projektziele* in den Kollegien.

Die Lernentwicklung und die psychische *Situation von Kindern mit unterschiedlichen Leistungen* wurden auf der einen Seite durch schriftliche *Befragung der Klassenlehrer* erhoben, die jeweils bei drei ausgewählten Kindern ihrer Klasse ausführlich die soziokulturellen Lernbedingungen, das Lernverhalten und den Leistungsstand beschrieben und anhand vorgegebener Skalen einschätzten.

Ergänzt wurde die Lehrersicht durch die *schriftliche Befragung der Kinder*, die zu einigen Aspekten des Leistungsselbstbilds und ihrer affektiv-motivationalen Lernsituation mit einem Kurzfragebogen befragt wurden. Darüber hinaus wurden in einer Teilstichprobe der Kinder leitfadengestützte *Interviews* durchgeführt, in denen die Kinder auch zu ihren Erfahrungen im Unterricht und im Förderunterricht Stellung nahmen.

- **AUL-Berichte**

Als Grundlage für die Beschreibung der „Außerunterrichtlichen Lernhilfen“ (AUL) wurden die mit den einzelnen Lerntherapeuten durchgeführten *Interviews* und *Hospitationen* während der Therapiestunden herangezogen. Die für die personenbezogenen Auswertungen erforderlichen schriftlichen Berichte der Schulen und der Therapeuten sowie die Testdaten zu den für die Untersuchung ausgewählten Kindern wurden vom LRS-Referenten der Dienststelle Schülerhilfe im Amt für Schule zur Verfügung gestellt.

- **Unterrichtsbeobachtungen**

In 14 ersten Klassen und in insgesamt 52 zweiten Klassen (mit und ohne Schriftsprachberater) wurden jeweils zwei Unterrichtsstunden durch je zwei geschulte Beobachter erfasst und nach vorgegebenen Kategorien protokolliert.

Unter besonderer Berücksichtigung der Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten wurden Aspekte des Unterrichts, z.B. Zeitnutzung, Zeit für Lesen und Schreiben, Verhalten der Lehrkräfte (KL und gegebenenfalls SB) gegenüber der Klasse und den besonders förderbedürftigen Kindern (Lernverhalten und Aufmerksamkeit, Gefühlszustand und Motivation der Kinder etc.), erfasst. Aus der Analyse sollen (auch unter Bezugnahme auf die Lernentwicklung der betreffenden Klassen und einzelnen Kinder und die schriftliche Befragung der Lehrer) Rückschlüsse auf lernförderliche Merkmale von Unterricht gezogen werden.

Auf Grundlage eigener Hospitationen in mehreren Schulen, Gesprächen mit SB, Literaturrecherchen⁸ und Beratungen durch Mitglieder der Fortbildungsgruppe⁹ wurde von der WiB ein Beobachtungsleitfaden für die Erfassung von Merkmalen des (Förder-) Unterrichts entwickelt sowie ein Schulungsvideo erstellt, mit denen Studierende (Erziehungswissenschaft, Psychologie) für die Unterrichtsbeobachtungen geschult wurden. Das Beobachtungstraining umfasste sechs dreistündige Einheiten sowie anschließend begleitende wöchentliche Sitzungen während der Beobachtungszeit. Um die Objektivität der Beobachtungen zu gewährleisten, wurde jede Unterrichtsstunde durch je zwei Beobachter unabhängig voneinander erfasst.¹⁰

Der Beobachtungsauftrag sah vor, den Verlauf des (Förder-) Unterrichts nach vorgegebenen Gesichtspunkten zu protokollieren, eigene Eindrücke in teilweise standardisierter Form zu beschreiben sowie zahlreiche Merkmale in skaliertem Form einzuschätzen. Dabei sollten die Beobachter neben dem Unterrichtsgeschehen in der gesamten Klasse jeweils ein vorher festgelegtes Kind besonders beobachten, das nach Auskunft der Lehrerin eine gezielte Förderung erhielt.

1.2.2.4 Methode der Unterrichtsanalyse

Unterricht und Förderunterricht sind komplexe Interaktionsprozesse, in denen zahlreiche Faktoren ineinandergreifen und sich gegenseitig beeinflussen. Mit Hilfe empirischer Analysen kann jeweils nur ein relativ kleiner Teil dieser Faktoren erfasst werden. Dies hat nicht nur ökonomische Gründe (Begrenzung des Untersuchungsaufwandes), sondern liegt auch daran, dass ein Teil der tatsächlichen Wirkungsfaktoren eher intransparent und nicht direkt erfassbar ist. Dadurch wird die Aussagefähigkeit objektiver Erhebungsmethoden (z.B. Beobachtungen durch unabhängige Personen) eingeschränkt auf solche Merkmale, die von außen sichtbar sind. Introspektive Verfahren (z.B. Fragebögen) können wiederum leicht verzerrt werden, oder die Einschätzungen können nicht ohne Weiteres miteinander verglichen werden, sofern es sich um informelle Einschätzungsskalen handelt.

Insofern stellen die hier beschriebenen Aspekte des (Förder-) Unterrichts lediglich eine kleine Auswahl der Merkmale des Unterrichtsgeschehens dar, die sich mit Hilfe von Beobachtungen und Befragungen relativ leicht erfassen lassen. Das bedeutet gleichwohl nicht, dass die erfassten Merkmale unwichtig oder wirkungslos sind, jedoch können unterschiedliche Merkmalsausprägungen bei verschiedenen Gruppen auch Hinweise auf andere, hier nicht erfasste Bedingun-

[Fortsetzung S. 22]

⁸ Mitarbeit durch Stefanie Kalk und Meike Lipp.

⁹ Dr. Inge Büchner und Sigrid Heitmann-Baden.

¹⁰ Die Unterrichtsbeobachtungen wurden von Mitarbeitern der Wissenschaftlichen Begleitung (Annette Juchems und Peter May) sowie folgenden Studierenden durchgeführt: Myriam Beyer, Jessica Dannenberg, Berit Dücker, Anke Grotlischen, Ute Grottker, Silke Jessen, Meike Lipp, Johanna Willems, Annette Wolpers, Tanja Zimmer.

Übersicht 1.2.2.4: Erfasste Bedingungen des Klassen- und Förderunterrichts

(a) Klassenübergreifende Bedingungen und schulisches Umfeld

Umfeldbedingungen <ul style="list-style-type: none"> • soziokulturelle Belastung im Umfeld • allgemeines Leistungsniveau in der Schule 	Förderbedingungen in der Schule <ul style="list-style-type: none"> • Umfang der Förderstunden • Ausfall des Förderunterrichts 	Kooperation <p>zwischen Schulleitung und Schriftsprachberater</p>
Fortbildung und Projekte <ul style="list-style-type: none"> • schulinterne Fortbildung • Projekte zum Lesen und Schreiben in der Schule 	Einstellungen im Lehrerkollegium <ul style="list-style-type: none"> • Einstellungsveränderung im Kollegium • Akzeptanz der PLUS-Ziele 	Elternarbeit <ul style="list-style-type: none"> • Elternrat-Aktivitäten • Elternabende

(b) Bedingungen des Klassenunterrichts

Klassenzusammensetzung <ul style="list-style-type: none"> • Schülerzahl • Fluktuation in der Klasse • Anteil Migrantenkinder • Geschlechterverteilung 	Lernbedingungen in der Klasse <ul style="list-style-type: none"> • mittleres Leistungsniveau • Leistungsstreuung • Lern- und Arbeitsverhalten • soziales Klima 	Anfangsunterricht <ul style="list-style-type: none"> • Verwendung eines Fibellehrgangs • Einsatz einer Anlauttabelle
Leseunterricht <ul style="list-style-type: none"> • Lesezeit im Unterricht • Projekte zur Leseförderung 	Rechtschreibunterricht <ul style="list-style-type: none"> • Rechtschreiblehrgang • Grundwortschatz • Wörterbucharbeit 	Textschreiben im Unterricht <ul style="list-style-type: none"> • Dauer des Schreibens • Projekte zum Schreiben
Lehrerpersönlichkeit <ul style="list-style-type: none"> • Geschlecht • Dienstalter • Stundenzahl in der Klasse • Unterrichtsstil 	Ziele des Unterrichts <ul style="list-style-type: none"> • Motivation • spezifische Fertigkeiten • allgemeine Fähigkeiten 	Prozessmerkmale des Unterrichts <ul style="list-style-type: none"> • Schüler-Lehrer-Interaktionen • Nutzung der Unterrichtszeit

(c) Lehrereinstellung und Kooperation im Förderunterricht

Einstellung zur internen/externen Form der Förderung <ul style="list-style-type: none"> • Klassenlehrerin • Förderlehrerin 	Kooperation von Klassen- und Förderlehrerin <ul style="list-style-type: none"> • Absprachen zur Förderung • Durchführung/Auswertung diagnostischer Verfahren • Absprachen über die Unterrichtsgestaltung • Teilnahme der SB an Zeugniskonferenzen • gemeinsame Elternberatung 	Beziehungen zwischen Klassen- und Förderlehrerin <ul style="list-style-type: none"> • Austausch und gegenseitige Anregungen • Produktivität und Effektivität • Abgrenzung und Arbeitsteilung • Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit
---	---	--

(d) Gestaltungsmerkmale des Förderunterrichts

<p>Umfang der Förderung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anzahl der Stunden • Zahl der Förderkinder 	<p>Auswahlkriterium für die Förderung (Zielgruppe)</p> <ul style="list-style-type: none"> • festgelegte Auswahl einzelner Kinder • wechselnde Auswahl verschiedener Kinder 	<p>Förderlehrkraft</p> <ul style="list-style-type: none"> • Klassenlehrerin • Schriftsprachberaterin • andere Lehrkraft (z.B. Fachlehrerin, Sonderpädagogin)
<p>Sozialform der Förderung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einzelförderung • Partner-/Kleingruppenförderung • Halbgruppen-/Klassenunterricht 	<p>Ort der Förderung</p> <ul style="list-style-type: none"> • innerhalb der Klasse • im Gruppenraum • außerhalb der Klasse • Außerschulische Lernhilfen (AUL) 	<p>Zeitpunkt der Förderung</p> <ul style="list-style-type: none"> • während des Klassenunterrichts • vor bzw. nach dem Klassenunterricht
<p>Ziele des Förderunterrichts</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivation zum Lesen und Schreiben • Selbstvertrauen und positives Selbstbild • spezifisches Fertigkeitstraining • Lernstrategien und Konzentrationsfähigkeit 	<p>Vorgehen bei der Förderung</p> <ul style="list-style-type: none"> • eher flexibel und spontan • weitgehend geplant • sowohl flexibel und spontan als auch geplant und systematisch 	<p>Inhalte der Förderung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inhalte des laufenden Unterrichts • allgemeine Deutschförderung • spezifische Förderung im Lesen und Schreiben • psychologische Förderung

(e) Individuelle Lernerbedingungen

<p>allgemeine Merkmale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alter • Geschlecht • Muttersprache 	<p>häusliche Unterstützung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hilfen für die Bewältigung schulischer Anforderungen • Kontakt zwischen Eltern und Schule 	<p>weitere Fördermaßnahmen</p> <p>innerschulisch außerschulisch</p>
<p>Leistungsfähigkeit</p> <ul style="list-style-type: none"> • sprachlicher und sensomotorischer Entwicklungsstand • allgemeine Schulleistungen • schriftsprachliche Leistungen 	<p>Merkmale der Lernerpersönlichkeit (aus Lehrersicht)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivation zum Lesen und Schreiben • Selbstbild/Selbstvertrauen • psychische Belastbarkeit • Sozialverhalten • Lern- und Arbeitsverhalten 	<p>Einstellung zum schulischen Lernen (aus Schülersicht)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lieblingsfächer • Fähigkeitsselbstbild • Freizeitbeschäftigung • Lesen und Schreiben in der Freizeit • Berufswünsche • Umgang mit Lernschwierigkeiten

gen sein. Und auf der anderen Seite müssen fehlende Unterschiede bei den aufgeführten Merkmalen nicht bedeuten, dass der Unterricht der verglichenen Gruppen keine Unterschiede aufweist, denn die Gruppen könnten sich in bezug auf andere Merkmale unterscheiden.

Die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung erfassten Merkmale des Klassen- und Förderunterrichts sind den Übersichten 1.2.2 (a-d) zu entnehmen. Die Angaben umfassen die wichtigsten Bedingungsfaktoren des Unterrichts und Förderunterrichts und des schulischen Umfelds sowie einige individuelle Lernermerkmale, die im Rahmen der Evaluation erfasst und hinsichtlich ihres Einflusses auf den Lernfortschritt der Klasse bzw. einzelner Kinder analysiert wurden.

Einige Merkmale wurden direkt beobachtet (Unterrichtsbeobachtungen), einige wurden gezielt erfragt (Fragebögen für SB und KL), und schließlich wurden freie Antworten der betroffenen Lehrkräfte (SB und KL) ausgewertet. Um die Zuverlässigkeit der Daten zu gewährleisten, wurden die für die Analyse des Unterrichtsgeschehens *zentralen Merkmale anhand mehrerer Quellen* (Fragebögen für SL, SB und KL; Einschätzungen einzelner Kinder; Unterrichtsbeobachtung) erfasst. Dabei ergeben sich bei einigen Merkmalen *Unterschiede zwischen verschiedenen Personengruppen*, die mit deren unterschiedlichen Rollen und Sichtweisen zusammenhängen. Zudem beziehen sich die einzelnen Datenquellen teilweise auf *unterschiedliche Gegebenheiten*: Die Angaben der SL beziehen sich auf die gesamte *Schule*, die KL berichten über den Unterricht und Förderunterricht der *gesamten Klasse*, die SB schätzen im Wesentlichen ihren *eigenen Förderunterricht* ein, die Angaben zu einzelnen Kindern beziehen sich nur auf die besondere Lernsituation dieser *ausgewählten Kinder*, und die Unterrichtsbeobachtungen nehmen den *aktuellen Unterricht* mit besonderem Akzent auf die Interaktion zwischen einzelnen Kindern und Lehrkräften wahr.

1.2.3 Erhebungsplan

Tabelle 1.2.3 gibt eine Übersicht über die Datenquellen für die Beschreibung der Maßnahmen und für die Längsschnitt- und Querschnittanalysen.

Tabelle 1.2.3: Datenquellen für die Beschreibung der Maßnahmen und der Wirkungsanalysen (Längsschnitt- und Querschnittstichproben)

(a) Schüler- und klassenbezogene Daten

Klassenstufe	Zielgruppe	Instrument/ Inhalte	Kontrollgruppe (Welle 94)	PLUS 1 (Welle 94)	PLUS 2 (Welle 95)	Erhebungszeit
Klasse 1 (Mitte)	Kinder	Rechtschreibtest: Lernbeobachtung 1+2	12 Klassen 248 Kinder	23 Klassen 467 Kinder	15 Klassen 283 Kinder	Dez. 1994 - Jan. 1995; Dez. 1995 - Jan. 1996
Klasse 1	Klassenlehrer	Fragebogen: Lehrziele, Unterricht, Kooperation	-	-	43 Klassen	April - Mai 1996
Klasse 1	Lehrer + Kinder	Unterrichtsbeobachtung (je zwei Stunden mit zwei Beobachtern)	-	-	14 Klassen	April - Mai 1996
Klasse 1 (Ende)	Kinder	Rechtschreibtest: HSP 1+	46 Klassen 998 Kinder	43 Klassen 951 Kinder	51 Klassen 1116 Kinder	Mai - Juni 1995 Mai - Juni 1996
Klasse 1 (Ende)	Kinder	Bild-/Textaufgabe 1: Textschreiben	45 Klassen 963 Kinder	41 Klassen 891 Kinder	33 Klassen 676 Kinder	Mai - Juni 1995 Mai - Juni 1996
Klasse 2	Lehrer + Kinder	Unterrichtsbeobachtung (je zwei Stunden mit zwei Beobachtern)	15 Klassen 32 Kinder	22 Klassen 48 Kinder	15 Klassen 23 Kinder	Febr. - März 1996 März - April 1997
Klasse 2	Klassenlehrer	Fragebogen: Lehrziele, Unterricht, Kooperation	29 Klassen	22 Klassen	16 Klassen	April - Mai 1996 April - Mai 1997
Klasse 2	Kinder	Interview: soziales und motivational-affektives Selbstbild	-	-	6 Klassen 11 Kinder	April - Mai 1996 April - Mai 1997
Klasse 2	Kinder/ Klassenlehrer	Lehrerfragebogen: Beschreibung ausgewählter Kinder	34 Klassen 102 Kinder	22 Klassen 65 Kinder	18 Klassen 53 Kinder	April - Mai 1996 April - Mai 1997
Klasse 2	Kinder	Rechtschreibtest: HSP 2	38 Klassen 825 Kinder	39 Klassen 827 Kinder	24 Klassen 525 Kinder	Mai - Juni 1996 Mai - Juni 1997
Klasse 2	Kinder	Bild-/Textaufgabe 2: Textschreiben	38 Klassen 790 Kinder	35 Klassen 763 Kinder	24 Klassen 513 Kinder	Mai - Juni 1996 Mai - Juni 1997
Klasse 2	Kinder	Fragebogen: Selbstkonzept, Motivation	-	-	24 Klassen 504 Kinder	Mai - Juni 1997
Klasse 3	Klassenlehrer	Unterrichtspraxis, Organisation der Förderung	32 Klassen	19 Klassen	18 Klassen	April - Mai 1997 April - Mai 1998
Klasse 3	Kinder	Interview: soziales und motivational-affektives Selbstbild	10 Klassen 29 Kinder	10 Klassen 30 Kinder	-	April - Mai 1997
Klasse 3	Kinder/ Klassenlehrer	Lehrerfragebogen: Beschreibung ausgewählter Kinder	28 Klassen 82 Kinder	17 Klassen 47 Kinder	15 Klassen 45 Kinder	April - Mai 1997
Klasse 3	Kinder	Rechtschreibtest: HSP 3	33 Klassen 693 Kinder	20 Klassen 462 Kinder	22 Klassen 482 Kinder	Mai - Juni 1997 Mai - Juni 1998
Klasse 3	Kinder	Bild-/Textaufgabe 3: Textschreiben	15 Klassen 289 Kinder	14 Klassen 296 Kinder	22 Klassen 467 Kinder	Mai - Juni 1997 Mai - Juni 1998
Klasse 3	Kinder	Fragebogen: Selbstkonzept, Motivation	15 Klassen 284 Kinder	14 Klassen 297 Kinder	22 Klassen 473 Kinder	Mai - Juni 1997 Mai - Juni 1998

(a) Schüler- und klassenbezogene Daten (Fortsetzung)

Klassenstufe	Zielgruppe	Instrument/ Inhalte	Kontrollgruppe (Welle 94)	PLUS 1 (Welle 94)	PLUS 2 (Welle 95)	Erhebungszeit
Klasse 4	Klassenlehrer	Unterrichtspraxis, Organisation der Förderung	29 Klassen	17 Klassen	20 Klassen	April - Mai 1998 April - Mai 1999
Klasse 4	Kinder/ Klassenlehrer	Lehrerfragebogen: Beschreibung ausgewählter Kinder	24 Klassen 72 Kinder	12 Klassen 35 Kinder	20 Klassen 58 Kinder	April - Mai 1998 April - Mai 1999
Klasse 4	Kinder	Rechtschreibtest: HSP 4/5	29 Klassen 624 Kinder	17 Klassen 366 Kinder	20 Klassen 423 Kinder	Mai - Juni 1998 April - Mai 1999
Klasse 4	Kinder	Bild-/Textaufgabe 4: Textschreiben	11 Klassen 231 Kinder	11 Klassen 223 Kinder	20 Klassen 407 Kinder	Mai - Juni 1998 April - Mai 1999
Klasse 4	Kinder	Fragebogen: Selbstkonzept, Motivation	12 Klassen 259 Kinder	11 Klassen 223 Kinder	20 Klassen 422 Kinder	Mai - Juni 1998 April - Mai 1999

Klassenstufe	Zielgruppe	Instrument/ Inhalte	Vergleichsgruppe (PLUS-Voruntersuchung)		Erhebungszeit
Klasse 4	Klassenlehrer	Unterrichtspraxis, Organisation der Förderung	182 Klassen		Mai - Juni 1993
Klasse 4	Kinder	Rechtschreibtest: HSP 4/5	190 Klassen 4020 Kinder		Mai - Juni 1993
Klasse 4	Kinder	Klassenaufsätze	62 Klassen 186 Kinder		Mai - Juni 1993

(b) Klassenübergreifende Erhebungen

Klassenstufe	Zielgruppe	Instrument/ Inhalte	Kontrollgruppe (Welle 94)	PLUS 1 (Welle 94)	PLUS 2 (Welle 95)	Erhebungszeit
Klassen 1 + 2 und Schule	Schriftsprachberater	Fragebogen: Förderpraxis, Kooperation, Schulprojekte	-	25 Klassen/ Schulen	55 Klassen/ Schulen	April/Mai 1996
gesamte Schule	Schriftsprachberater	Fragebogen: Organisation der Förderung	-	32 Schulen	40 Schulen	dazu 13 Schulen in PLUS 3 und 4 (Frühj. 1997+ 1998)
gesamte Schule	Schulleiter	Schulische Fördermaßnahmen, Kooperation, Akzeptanz	27 Schulen	35 Schulen	32 Schulen	April - Mai 1996

(c) Außerunterrichtliche Lernhilfen

Klassenstufe	Zielgruppe	Instrument/ Inhalte	Stichprobe	Erhebungszeit
mehrere Klassenstufen	Schüler mit AUL	Therapeutenberichte: Förderkonzept, Lernerpersönlichkeit, Lernfortschritt	Berichte von insgesamt 154 Kindern, 99 davon Zweit- oder Mehrfachberichte	1995 bis 1998
mehrere Klassenstufen	Schüler mit AUL	Schulberichte: Leistungsstand, Lernprobleme	Berichte von insgesamt 50 Kindern	1994 bis 1997

1.2.4 Repräsentativität der Daten

Die Leistungserhebungen, Befragungen und Unterrichtsbeobachtungen beziehen sich jeweils auf Stichproben von Personen, Institutionen, Prozessabläufen usw. Inwieweit die damit gewonnenen Daten Aussagen erlauben, die für die jeweilige Grundgesamtheit der Personen, Ereignisse usw. gelten, ist vor allem eine Frage der Repräsentativität der untersuchten Stichproben. Dazu sollen hier einige allgemeine Hinweise gegeben werden. Weitere Hinweise zu spezifischen Bedingungen, die die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse der einzelnen Teiluntersuchungen betreffen, werden ggf. in den entsprechenden Abschnitten gegeben.

Der *Rücklauf der Antworten* liegt bei den Befragungen der Lehrkräfte bei *etwa zwei Dritteln* der jeweiligen Stichproben, bei den Kindern ist dieser Rücklauf hingegen nahezu vollständig.

Die *Motive für das Verweigern von Antworten* bei schriftlichen Befragungen können sehr unterschiedlich sein. Ein Grund ist vermutlich der zusätzliche Arbeitsaufwand.¹¹ Dies wird z.B. durch die Tatsache belegt, dass der kürzere Fragebogen für die Einschätzung der Kinder (Klasse 3) insgesamt eine höhere Antwortquote erbrachte als der ausführlichere Fragebogen im zweiten Schuljahr. Die geringeren Rücklaufquoten bei Lehrern der Versuchsklassen im Vergleich zu den Kontrollklassenlehrern deutet darauf hin, dass als weiterer Grund eine gewisse Reserviertheit vor der Beantwortung „heikler Fragen“, die vielleicht auch als Kontrolle empfunden werden, anzunehmen ist. Die drastisch niedrigere Antwortquote unter den Schriftsprachberatern der ersten Generation (PLUS 1) gegenüber ihren Kollegen der Gruppe PLUS 2 weist zudem auf eine Abwehrreaktion in einer noch unsicheren Übergangssituation hin, in der sich die Betroffenen wohl nicht so gern „in die Karten sehen“ lassen mochten. Vermutungen über das mögliche Antwortverhalten des nicht antwortenden Teils der jeweils befragten Personen sind mit großen Unsicherheiten behaftet. Aus der Tatsache, dass die Zahl der Lehrer, die jegliche Antwort verweigerte, wesentlich kleiner ist als die Zahl der fehlenden Einzelantworten, lässt sich vermuten, dass sich die Motive für das Nicht-Beantworten gleichmäßig auf verschiedene Gruppen verteilen. Daher darf angenommen werden, dass die Ergebnisse dadurch nicht systematisch verzerrt wurden.

Ein anderer Aspekt unserer Erhebungsmethode, der die Aussagekraft der Ergebnisse einschränken könnte und bei der Interpretation der Ergebnisse stets berücksichtigt werden muss, ist die Tatsache, dass die Befragungen und Beobachtungen *nicht anonym* erfolgten. Dies ist nicht anders möglich, da sonst die Daten aus verschiedenen Quellen und Zeitpunkten nicht zueinander in Beziehung gesetzt werden können. Darüber hinaus dürfte den Beteiligten stets offenkundig gewesen sein, auf welche übergreifenden Fragestellungen sie sich bei ihren Antworten und in ihrem Handeln bezogen. Es ist daher nicht auszuschließen, dass die Antworten und das beob-

¹¹ Aus technischen Gründen wurden die Befragungen gegen Ende des Schuljahres (April bis Mai) durchgeführt. Da die Lehrkräfte zu dieser Zeit durch die Zeugnisvorbereitung besonders belastet sind, hatte dies möglicherweise einen Teilnahmeschwund zur Folge.

achtete Verhalten eine *Komponente der „sozialen Erwünschtheit“* enthalten. Insofern geben die in den betreffenden Abschnitten dargestellten Ergebnisse im Zweifelsfall eher die „offizielle“ Meinung der Beteiligten bzw. ihre „Botschaften an die Verantwortlichen des Projekts“ wieder.

Was die Schulen betrifft, die nicht einbezogen werden konnten, so gab es bei den verfügbaren Daten (soziokulturelles Umfeld, mittlere Rechtschreibleistung in der Voruntersuchung, Jahreskursbesuch) keine signifikanten Unterschiede zu den Schulen, die wir einbeziehen konnten. Konkret kann davon ausgegangen werden,

- dass die befragten Klassenlehrer den *Unterricht und Förderunterricht* aller Klassen, die relativ viele Kinder mit Lernschwierigkeiten umfassen, zutreffend beschreiben,
- dass die befragten Schulleiter die klassenübergreifenden Förderbedingungen in *Schulen aus sozialen Brennpunkten* insgesamt repräsentieren;
- dass die für die Einschätzung ihrer Förderbedingungen und ihrer Lernentwicklungen *ausgewählten Kinder* insgesamt Kinder mit eher schwachen bzw. eher starken schriftsprachlichen Leistungen repräsentieren;
- die ausgewählten Klassen und die *beobachteten Unterrichtsstunden* Einblicke in den Ablauf des (Förder-) Unterrichts gewährten, die auch in anderen Klassen und Stunden in ähnlicher Form zu beobachten gewesen wären;
- dass die befragten *Schriftsprachberater* der ersten und zweiten Generation die Tätigkeit ihrer Gruppen insgesamt repräsentieren.

Wir gehen daher davon aus, dass die Personen, Klassen und Schulen, die in die Untersuchung eingehen, die gesamte Bandbreite der Hamburger Schulen, in denen schriftsprachlicher Förderunterricht für Kinder mit Lernschwierigkeiten durchgeführt wird, repräsentieren. Insofern sind die hier berichteten Ergebnisse für die genannten Personengruppen, Institutionen und Bedingungen insgesamt aussagekräftig, sofern die *Generalisierbarkeit* nicht Einschränkungen anderer Art (z.B. Datenerhebungs- oder Auswertungsprobleme) unterliegt.

1.3 Zur Analyse der unterrichtlichen Wirkungsbeziehungen

1.3.1 Probleme der Mehrebenenanalyse

Die methodischen Ansätze im Unterricht der einzelnen Klassen unterscheiden sich vermutlich auch dann, wenn sich die beteiligten Lehrer für dasselbe methodische Grundkonzept (z.B. integrativen oder externen Förderunterricht) entscheiden. Zahlreiche klassenbezogene Bedingungen, wie der persönliche Stil der Lehrerin, die Zusammensetzung der Klasse oder auch tempo-

räre Einflüsse (z.B. aktuelle Probleme in der Klasse), modifizieren die Realisierung des allgemeinen Grundkonzepts in der einzelnen Klasse, ohne dass diese Klassenbedingungen untersuchungstechnisch kontrolliert werden können. Mithin ist mit einem „Klasseneffekt“ (vgl. Eckel 1969) zu rechnen, wonach die übergreifenden Wirkungen von Fördermaßnahmen auf die Schülerleistungen durch unkontrollierte klassenspezifische Wirkungen überlagert werden. Noch komplexer werden die Zusammenhänge bei der Einbeziehung mehrerer Ebenen. Angesichts der Vielschichtigkeit der Bildungsprozesse (z.B. Einzelschüler, Klasse, Schule, Schulsystem usw.) würde eine Beschränkung der Datenauswertung auf eine einzige Analyseebene zu verzerrten Effektschätzungen führen.

Die Verzerrungen fallen je nach Wahl der Systemebene unterschiedlich aus. Wenn beispielsweise die Lehrer ihre Unterrichtsführung adaptiv an Kontextmerkmale der Schulklasse anpassen (vgl. Baumert, Schmitz, Sang & Roeder 1987), so würde eine bloße Auswertung auf der Klassenebene (Aggregatsdatenanalysen) das Gewicht individueller Einflussfaktoren tendenziell unterschätzen, während bei Auswertungen auf der Schülerebene (Individualdatenanalysen) wiederum die Kontexteffekte unterschätzt würden. Auf die Vermeidung bzw. Berücksichtigung solcher Verzerrungen zielen die Vorschläge zur Mehrebenenanalyse. Beim angeführten Beispiel der Unterrichtsanalyse besteht das Grundanliegen einer solchen Analyseverfahren darin, Kovariate auf der individuellen Ebene auszupartialisieren (d.h., regressionsstatistisch zu kontrollieren) und den Einfluss der auf Klassenebene aggregierten Kovariate als spezifischen Kontexteinfluss zu modellieren (Baumert 1997).

Allerdings liegen für die Mehrebenenanalyse von Längsschnittdaten bisher nur wenige Verfahren vor, und diese sind auch nur bedingt geeignet (vgl. Schneider, Stefanek & Dotzler 1997). Ein erhebliches Problem bei der Mehrebenenanalyse ergibt sich schon daraus, dass bei fehlenden Daten einzelner Schüler diese jeweils vollständig von der Analyse auszuschließen sind („listwise deletion“), so dass sich die auswertbare Stichprobe bei ausgedehnten Erhebungen zu mehreren Zeitpunkten deutlich reduziert.

Zur Lösung dieses „notorischen Mehrebenenproblems“ wurden mehrere Vorschläge entwickelt, die jedoch meist hohe Anforderungen an das Untersuchungsdesign stellen. Die beste Möglichkeit stellt nach Baumert (1997) die Anwendung der „hierarchisch linearen Modellierung“ (HLM) dar, die die simultane Modellierung von intraindividuellen Veränderungen in Abhängigkeit von individuellen und institutionellen Merkmalen erlaubt. Dazu ist jedoch ein echtes Messwiederholungsdesign mit mindestens drei Messzeitpunkten erforderlich, und sowohl die Zahl der Gruppen als auch die Zahl der Probanden innerhalb der Gruppen müssten relativ groß sein. Zudem besteht eine entscheidende Grundvoraussetzung für die Anwendung der HLM darin, dass die Zielkonstrukte zu den einzelnen Messzeitpunkten auf derselben Metrik abgebildet würden. Dies verlangt entweder die wiederholte Vorgabe derselben Instrumente oder eine entsprechende Wertangleichung, z.B. mit Hilfe der sog. Rasch-Skalierung. Da dies für die meisten Daten der vorliegenden Untersuchung nicht herstellbar ist, entfällt diese Analysevariante.

Eine alternative Lösung besteht nach Baumert (1997) in einer sequenziellen Behandlung des Mehrebenenproblems und der multivariaten Analyse. Ein mögliches Vorgehen dabei ist die regressionsanalytische Kontrolle von Ausgangswerten aus den Kriteriumswerten auf der Individualebene und die anschließende Aggregation der Residuen auf Klassenebene als abhängige Variable einer multivariaten Analyse. Die technischen Anforderungen an Design und Qualität der Erhebungsinstrumente sind hierfür deutlich bescheidener und sind bei der vorliegenden Längsschnittstudie mit mehreren Messzeitpunkten durchaus gegeben.

Das regressionsanalytische Vorgehen hat jedoch eine grundlegende theoretische Einschränkung: „Die residualisierten Messwerte sind kein Indikator für intraindividuelle Veränderung, sondern nur für eine aufgrund der Ausgangswerte nicht zu erwartende Verschiebung der relativen Position von Einheiten der Stichprobe zueinander. Damit wird nur ein Bruchteil der theoretisch interessierenden intraindividuellen Veränderung und ihrer interindividuellen Variation erfasst. Dies vermindert die Entdeckungswahrscheinlichkeit für Zusammenhänge zwischen Kontext- und Unterrichtsmerkmalen und intraindividuellen Entwicklungsprozessen erheblich.“

(Baumert 1997, S. 319)

Aufgrund der Bedingungen des vorliegenden Längsschnittdesigns (u.a. Fluktuation der Stichprobe, unterschiedliche Skalierung der Erhebungsinstrumente) fiel die Entscheidung zugunsten der schrittweisen Behandlung des Mehrebenenproblems aus; d.h., die Kriterienvariablen für die mehrdimensionale Analyse der Wirkungen wurden mit Hilfe der regressionsanalytischen Schätzung der Individualwerte und deren klassenweise Aggregation gebildet. Allerdings ist bei dieser Vorgehensweise entsprechend den Hinweisen von Baumert damit zu rechnen, dass das Ausmaß der unterrichtlichen Wechselwirkungen eher unterschätzt wird und damit schwächere Effekte zum Teil unaufgedeckt bleiben. Dies muss bei der Interpretation der Ergebnisse beachtet werden.

1.3.2 Kriterien für die Analyse der Wirksamkeit

Für die Ermittlung der Wirkungen des Unterrichts in den Klassen werden Variablen für folgende Bereiche herangezogen:

- (1) Lernerfolg im Rechtschreiben in der ganzen Klasse und bei Kindern mit Leistungsrückständen
- (2) Lernerfolg in der schriftlichen Darstellung (Bild- und Textgestaltung)
- (3) Lernmotivation für das Schulfach Deutsch (Lesen, Schreiben, Rechtschreiben)
- (4) Zufriedenheit der Lehrer mit dem (Förder-) Unterricht

(1) Operationalisierung des Lernerfolgs im Rechtschreiben

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, den Lernerfolg in der Klasse zu messen. Die hier gewählte Form der Erfolgsmessung bezieht drei unterschiedliche Aspekte der Leistungsentwicklung ein. Wie in den meisten Untersuchungen wird auch hier die *Entwicklung der durchschnittlichen Leistungen in der Klasse* als Kriterium für den Lernerfolg herangezogen. Ein Anstieg der Durchschnittsleistungen in der Klasse sollte jedoch nicht zu Lasten der lernschwächeren Schüler geschehen. Daher wird als zweites Kriterium für den Lernerfolg in der Klasse die gesonderte Erfassung der Leistungsentwicklung der Kinder mit ursprünglich schwachen Rechtschreibleistungen herangezogen, auf deren Förderungen ein Hauptakzent des PLUS liegt.

In früheren Untersuchungen wurde zudem als Kriterium für den gemeinschaftlichen Lernerfolg in der Klasse die Entwicklung der Leistungsstreuung herangezogen.¹² Es galt als Ziel, die Leistungsabstände innerhalb der Lerngruppe möglichst zu verringern, was sich zahlenmäßig in der Verkleinerung der Standardabweichungen zeigt. Dies widerspricht jedoch dem Ziel, dass alle Kinder ihre Begabungen und Fähigkeiten so weit wie möglich entfalten sollen. Eine Verringerung der Leistungsstreuung in der Klasse bedeutet, dass die individuellen Leistungen sich dem Mittelwert der Klasse annähern. Dies trifft zu, wenn die Kinder mit schwachen Leistungen sich relativ stark verbessern (dies wird als gesondertes Erfolgskriterium ausgewiesen) oder wenn die Kinder mit guten Leistungen sich nicht oder nur verhältnismäßig wenig verbessern. Die zweite Möglichkeit widerspricht dem schulgesetzlichen Auftrag und dem Förderanspruch aller Kinder, denn auch leistungsstarke Kinder müssen die ihnen möglichen Lernfortschritte erzielen können. Daher wird die Streuungsverminderung nicht als Lernerfolgskriterium herangezogen.

(a) Bestimmung des mittleren Leistungsanstiegs in der Klasse

Um den Leistungsanstieg innerhalb eines bestimmten Zeitraums zu ermitteln, werden für alle Schüler auf Basis der Testwerte (Graphemtreffer in der HSP) zum Zeitpunkt 1 sowie zum Zeitpunkt 2 regressionsanalytisch individuelle Schätzwerte für die Ergebnisse zum Zeitpunkt 2 berechnet. Diese stellen die statistisch mit der höchsten Wahrscheinlichkeit zu erwartenden Rechtschreibergebnisse dar und werden mit den tatsächlich erzielten Ergebnissen in der HSP zum Zeitpunkt 2 in Beziehung gesetzt (Differenzwerte zwischen tatsächlich erreichten und Schätzwerten).

Die auf diese Weise gewonnenen Schätzwerte berücksichtigen stärker als einfache Differenzen zwischen Ausgangs- und Endwerten die Effekte der statistischen Regression, d.h. die Tendenz, nach der die Werte von Schülern mit anfangs extrem hohen bzw. niedrigen Werten bei der Wiederholungsmessung stärker zur Mitte tendieren als die Werte der übrigen Schüler. Dies macht sich insbesondere bei Schülern mit höheren Ausgangsleistungen bemerkbar, deren Wertean-

¹² Siehe dazu ausführlich May 2000b, Abschnitt 1.1.4.4 sowie Treiber & Weinert 1985, Kapitel 1.

stieg aufgrund des „Deckeneffekts“ ohnehin engere Grenzen gesetzt werden als Schülern mit niedrigeren Ausgangswerten.

Für die auf diese Weise ermittelten individuellen Differenzwerte wurden die Klassenmittelwerte berechnet: Diese Klassenwerte bezeichnen den *mittleren Lernzuwachs der Klasse, bezogen auf den mittleren Lernzuwachs in allen Klassen*. Ein positiver Klassenmittelwert besagt somit, dass der mittlere Lernzuwachs in dieser Klasse über dem durchschnittlich zu erwartenden Lernzuwachs liegt (und umgekehrt).

(b) Lernfortschritt der Kinder mit schwachen Rechtschreibleistungen

Die Lernentwicklung der Kinder mit schwachen Rechtschreibleistungen wird gesondert erfasst. Die Operationalisierung entspricht der Erfassung der mittleren Leistungen in der Klasse. Aus der Differenz zwischen den Testwerten zum Zeitpunkt t₂ und den aufgrund der Vorleistungen (t₁) geschätzten Erwartungsleistungen ergibt sich der relative Lernerfolg. Diese Individualwerte werden für die betreffenden Klassen, in denen sich zum früheren Zeitpunkt Kinder mit schwachen Rechtschreibleistungen befanden, zu mittleren Klassenwerten aggregiert.

(c) Anteil der Kinder mit schwachen Leistungen in der Klasse

Für jede Klasse wurde für jeweils zwei Zeitpunkte (z.B. Ende Klasse 1 und Ende Klasse 2) der prozentuale Anteil von Kindern mit schwachen Rechtschreibleistungen ermittelt. Als rechtschreibschwach wurden Leistungen gewertet, die mindestens eine Standardabweichung unter dem Mittelwert der Gesamtstichprobe lagen (z-Werte -1). Aus den entsprechenden Anteilen zu beiden Zeitpunkten ergibt sich für jede Klasse die Differenz: Prozentanteil schwacher Rechtschreiber zum Zeitpunkt t₂ minus Anteil zum Zeitpunkt t₁.

Für Klassen, in denen kein Schüler zum Zeitpunkt t₁ eine in diesem Sinne schwache Rechtschreibleistung aufweist, ergibt sich die Besonderheit, dass sie sich hinsichtlich der Differenz t₂ minus t₁ nur verschlechtern können bzw. bei weiterem Fehlen von Kindern mit Rechtschreibschwächen nur eine „Stagnation“ aufweisen können. Auf diese Weise können die oberen Lernerfolgsrangplätze nach diesem Kriterium nur von Klassen eingenommen werden, die zum früheren Zeitpunkt Kinder mit schwachen Rechtschreibleistungen enthalten. Angesichts der schwierigeren Lernbedingungen in Klassen mit leistungsschwachen Kindern erscheint diese Bevorzugung durch das gewählte Lernerfolgskriterium berechtigt.

(2) Lernerfolg in der schriftlichen Darstellung (Textgestaltung)

Der Lernerfolg in der schriftlichen Darstellung wird in gleicher Weise wie der mittlere Lernzuwachs im Rechtschreiben (siehe Punkt 1) bestimmt. Als Vergleichsmaßstab wird der Gesamtwert für die Textbeurteilung herangezogen (siehe 1.2.2.1).

(3) Operationalisierung der motivational-affektiven Aspekte des Lernens

Um die Motivation der Schüler für das Fach Deutsch und das Selbstvertrauen in die eigene Lernfähigkeit möglichst unabhängig von der Bewertung durch die Lehrkräfte zu erfassen, wurde auf den Schülerfragebogen („Autorenporträt“) zurückgegriffen und die freien Antworten zu ausgewählten Fragen herangezogen. Das Verfahren der inhaltsanalytischen Auswertung und der Bildung von Antwortkategorien ist in Kapitel 5.3 beschrieben.

Für die Operationalisierung der motivational-affektiven Aspekte des Lernens wurden folgende Kategorien ausgewählt, die sich als sichere Hinweise auf eine „positive schulische Lernmotivation“ bzw. ein „günstiges Selbstbild als Lernender“ werten lassen:

- (a) Das Fach Deutsch (entweder insgesamt oder mit Hinweis auf die Teilbereiche Lesen, Schreiben, Rechtschreiben) wird als „Lieblingsfach“ bezeichnet; damit wird positiv die Lernmotivation für dieses Schulfach zum Ausdruck gebracht.
- (b) Lesen und/oder Schreiben wird unter der Rubrik „Meine Hobbys“ aufgeführt; damit wird ein persönliches Interesse an der schriftsprachlichen Tätigkeit bekundet.
- (c) Lesen, Schreiben oder Rechtschreiben werden unter der Rubrik „Am allerbesten kann ich“ aufgeführt; damit wird vom Schüler die eigene Kompetenz im Lesen und Schreiben herausgestellt.

Aus den – jeweils mit 0 bzw. 1 kodierten – Antworten auf diese vier Fragen wurde ein Mittelwert für das Ausmaß eines günstigen emotional-motivationalen Selbstbildes als Lerner gebildet, der Werte zwischen 0 und 1 annehmen kann. Die aus den Werten der einzelnen Kinder in Form von Klassenmittelwerten aggregierten Variablen korrelieren signifikant miteinander ($r = .34$ bis $.83$); und die Faktorenanalyse errechnet für alle Klassenstufen nur je einen einzigen gemeinsamen Faktor, der ca. 50 Prozent der Gesamtvarianz aufklärt. Die klassenbezogenen Werte werden als durchschnittliches *Ausmaß positiver motivationaler und emotionaler Selbsteinschätzung der Lernenden in der Klasse* interpretiert.

(4) Zufriedenheit der Lehrer mit dem (Förder-) Unterricht

Neben der Erfassung der Schülerleistungen mit objektiven Tests wurde der Lernerfolg eines Teils der Schüler, denen ein gezielter Förderunterricht erteilt worden war, mit Hilfe von Lehrerurteilen ermittelt. Die parallele Erhebung von objektiven Leistungen und Expertenurteilen dient einerseits zur Validierung der eingesetzten Messinstrumente. Zudem werden dadurch vergleichende Analysen zu den Bedingungen, die nach verschiedenen Erfolgskriterien effektiv erscheinen, ermöglicht. Derartige Vergleiche wurden sowohl für den schulischen Förderunterricht als auch für die außerschulische Lerntherapie durchgeführt. Diese Analysen erfolgen im

Unterschied zur Analyse der Wirkungsbedingungen des Klassenunterrichts nicht auf der Basis von klassenbezogenen Daten, sondern auf der Basis der Daten einzelner Schüler.

1.3.3 Zusammenhang der klassenbezogenen Erfolgskriterien

Tabelle 1.3.3 zeigt die Beziehungen der verschiedenen Variablen für den Lernerfolg mit den übrigen Kriterienvariablen. In die Analyse des Lernerfolgs, der sich auf mehrere Schuljahre bezieht, wurden ausschließlich Klassen einbezogen, von denen die Leistungsdaten aus mindestens drei Schuljahren vorlagen. Auf diese Weise soll eine Verzerrung durch nur kurzfristig an der Untersuchung teilnehmende Klassen vermieden werden. Dadurch vermindert sich die Zahl der Klassen, auf die sich die Angaben in Tabelle 1.3.3 beziehen, gegenüber der Gesamtzahl der in den jeweiligen Klassenstufen teilnehmenden Klassen (vgl. Tabelle 1.2.3).

Tabelle 1.3.3: Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der klassenbezogenen Variablen zur Kontrolle des Lernerfolgs¹³

Variable	Korrelationen					
	RS 1-4	TK 1-4:	MO 2-4	LF RSa	LF RSb	LF TK
Durchschnittswerte für Leistung und Motivation:						
RS 1-4 Mittlere Rechtschreibleistung (Kl. 1-4)	*	.56	.02	.44	.29	.10
TK 1-4 Mittlere Textleistung (Klasse 1-4)	.56	*	.14	.37	.17	.54
MO 2-4 Mittlere Motivation (Klasse 2-4)	.02	.14	*	.21	.03	.06
Durchschnittswerte für den Lernfortschritt:						
LF RSa Lernfortschritt RS: alle Schüler	.44	.37	.21	*	.75	.16
LF RSb Lernfortschritt RS: LRS-Schüler	.29	.17	.03	.75	*	.14
LF TK Mittlerer Lernfortschritt Textkompetenz	.10	.54	.06	.16	.14	*
	RS 1-4	TK 1-4:	MO 2-4	LF RSa	LF RSb	LF TK
Mittelwert	0,04	0,00	-0,03	0,00	0,05	0,11
Standardabweichung	0,92	0,79	0,82	0,77	0,79	0,81
Anzahl Klassen	141	125	52	115	109	98

Fett gedruckte Korrelationskoeffizienten sind statistisch signifikant ($p < .05$).

Die Werte der Variablen für die schriftsprachlichen Leistungen und den Lernfortschritt wurden zunächst für die einzelnen Schüler bestimmt. Anschließend wurden daraus klassenbezogene Durchschnittswerte gebildet. Zur statistischen Berechnung wurden diese Klassenmittelwerte in z-Werte transformiert, deren arithmetisches Mittel in der Gesamtstichprobe theoretisch jeweils

¹³ Wegen des mit der Auswertung der Textschreibungen verbundenen hohen Aufwandes wurde die Anzahl der Klassen, in denen die Bild- und Textaufgaben erhoben wurden, ab Klassenstufe 3 verringert. Daher wird dieses Kriterium nur zum Teil als Lernerfolgskriterium verwendet.

den Wert 0 haben sollten. Durch unregelmäßige Häufung der Individualwerte in den Schulklassen ergeben sich bei den klassenbezogenen Durchschnittswerten geringfügige Abweichungen von den Nullwerten.

Zwischen den klassenbezogenen Variablen für die Rechtschreibleistung und für die Textkompetenz ergeben sich signifikante Korrelationen; dies gilt sowohl für die mittleren Leistungswerte als auch für den Lernzuwachs. Dies belegt, dass beide Leistungsbereiche als Teil der schriftsprachlichen Fähigkeit in einem deutlichen inneren Zusammenhang stehen und dass sie teilweise übereinstimmende kognitive Leistungsanforderungen stellen.

Einen hochsignifikanten Zusammenhang weisen erwartungsgemäß die Variablen für Leistungen und Lernfortschritt auf, die sich auf die gesamte Klasse bzw. auf die Kinder mit Rechtschreibschwierigkeiten (LRS-Schüler) beziehen. Das bedeutet, dass in der überwiegenden Zahl der Klassen ein hoher Lernerfolg der ursprünglich rechtschreibschwachen Kinder mit einem hohen Lernzuwachs der gesamten Klasse einhergeht – und umgekehrt.

Hingegen ergeben sich keine signifikanten Korrelationen zwischen den schriftsprachlichen Leistungen und dem Lernfortschritt einerseits und den Werten für die von den Schülern selbst eingeschätzten Bereiche Motivation und Selbstvertrauen andererseits. Diese nichtkognitiven Aspekte des Lernens scheinen demnach in der hier erfassten Form weitgehend unabhängig von den aktuellen schriftsprachlichen Leistungen und dem entsprechenden Lernfortschritt zu sein.

1.3.4 Datenauswertung und statistische Analysen

Der folgende Abschnitt liefert lediglich allgemeine Hinweise zur Datenauswertung und Hypothesenprüfung. Ausführlichere Angaben zur Datenanalyse und Effektprüfung sind den Kapiteln zu den einzelnen Untersuchungen zu entnehmen.

Auswertung der Fragebögen und Beobachtungsprotokolle

Für die Auswertung wurden die Daten der Fragebögen und Beobachtungsprotokolle digitalisiert. Die Auswertung der offenen Antworten und Beschreibungen erfolgte mit Hilfe vorgegebener Kategorien, die auf der Grundlage von Inhaltsanalysen der freien Antworten gewonnen wurden. Dazu wurden das gesamte Fragebogenmaterial und die Unterrichtsprotokolle von mindestens zwei Bearbeitern unabhängig voneinander durchgesehen und Vorschläge für Merkmalsdimensionen bzw. Auswertungskategorien entwickelt, die anschließend in einer Arbeitsgruppe erörtert und aufeinander abgestimmt wurden. Anschließend wurden die offenen Fragebogenantworten sowie die Aufzeichnungen der Unterrichtsbeobachtung diesen Merkmalskategorien zu-

geordnet, so dass neben der qualitativen Erfassung auch quantifizierende Vergleiche (z.B. Vorkommenshäufigkeiten bestimmter Merkmale) vorgenommen werden können.¹⁴

Darstellungsform

Bei der Darstellung der untersuchten Merkmale und Bedingungen werden in der Regel Klassen bzw. Schulen im Vergleich gegenübergestellt, in denen Schriftsprachberater tätig sind oder im Berichtszeitraum (noch) nicht tätig sind. Sofern anzunehmen ist, dass es mit der Zeitdauer der Tätigkeit der SB in der Schule lineare Trends geben sollte, wurden die Angaben hinsichtlich der Gruppen von SB differenziert, die seit einem bzw. seit zwei Jahren ihre Tätigkeit ausüben. Dort, wo es weniger um die Berufsrolle der SB, sondern eher um die Art der Tätigkeit (z.B. bei der Form der Förderung) geht, werden ggf. auch andere Personen (z.B. LRS-Lehrer, Sonderschullehrer) einbezogen, oder es werden verschiedene Bedingungen (z.B. interne, externe oder kombinierte Formen der Förderung) verglichen.

Hypothesenprüfung

Für die Interpretation der hier dargestellten Ergebnisse der Effektevaluation sind folgende Hinweise zu bedenken:

(1) Wenn im Ergebnis der Wirkungsanalysen davon gesprochen wird, dass eine Hypothese nicht bestätigt werde oder dass ein Unterschied nicht festgestellt werden könne, so ist dabei stets zu beachten, dass es sich hier um eine *statistische Hypothesenprüfung* handelt. Bei dieser Art von Prüfmethoden wird mit Hilfe statistischer Verfahren die Wahrscheinlichkeit berechnet, mit der ein Unterschied zwischen zwei oder mehreren Bedingungen vermutlich auch allein durch Zufall zustande kommen würde. Wenn aufgrund der Höhe dieser Irrtumswahrscheinlichkeit entschieden wird, dass die Unterschiede statistisch „nicht signifikant“ seien, so heißt dies natürlich nicht, dass tatsächlich keine Unterschiede festzustellen sind. Jedoch erscheint die *Wahrscheinlichkeit ihres zufälligen Entstehens* relativ hoch. Als „statistisch signifikant“ wird ein Unterschied vereinbarungsgemäß dann bezeichnet, wenn die Irrtumswahrscheinlichkeit (bei zweiseitiger Fragestellung) geringer als 5 Prozent ist.

(2) Die Erfassung von Bedingungen und die Überprüfung von Effekten geschieht mit Hilfe von *Instrumenten* (Tests, Fragebogen), die nicht die komplexe Wirklichkeit selbst erfassen, sondern mit denen *Ausschnitte der Wirklichkeit* in bestimmter Form (z.B. durch Beobachtereinschätzung oder durch schriftliches Antwortverhalten) erfasst werden. Wenn sich mit Hilfe dieser Instrumente keine Effekte zeigen lassen, kann es durchaus sein, dass sich mit anderen

¹⁴ An der Aufbereitung der Fragebogendaten und Unterrichtsprotokolle sowie an der Auswertung der offenen Antworten wirkten mit: Oliver Groth, Julia Grunt, Frauke Hoth, Meike Lipp, Silke Jessen und Zaklina Skrabal.

Instrumenten Effekte ergeben könnten. Dies gilt insbesondere für nicht standardisierte, informelle Verfahren (z.B. Fragebogen), bei denen Zuverlässigkeit und Gültigkeit nicht überprüft wurden.

(3) Schließlich ist zu bedenken, dass sich bei der möglichen *Verwendung anderer Kriterien* (z.B. für die Bewertung von Lernerfolg) auch andere Ergebnisse ergeben können. Ausbleibende Effekte bedeuten daher nicht, dass es überhaupt keine Wirkungen gibt. Nur werden sie mit Hilfe der hier gewählten Kriterien und den verwendeten Instrumenten nicht sichtbar.

2 Beschreibung der Fördermaßnahmen

2.1 Das Projekt „Lesen und Schreiben für alle“ im Überblick

2.1.1 Grundzüge des PLUS-Konzepts

Die gegenwärtig in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland praktizierten Ansätze zur Förderung von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten lassen sich organisatorisch in drei Grundkonzepte einteilen (siehe Abbildung 2.1.1), die historisch aufeinander folgen und somit in konzeptioneller Hinsicht eine gewisse Entwicklungstendenz darstellen.

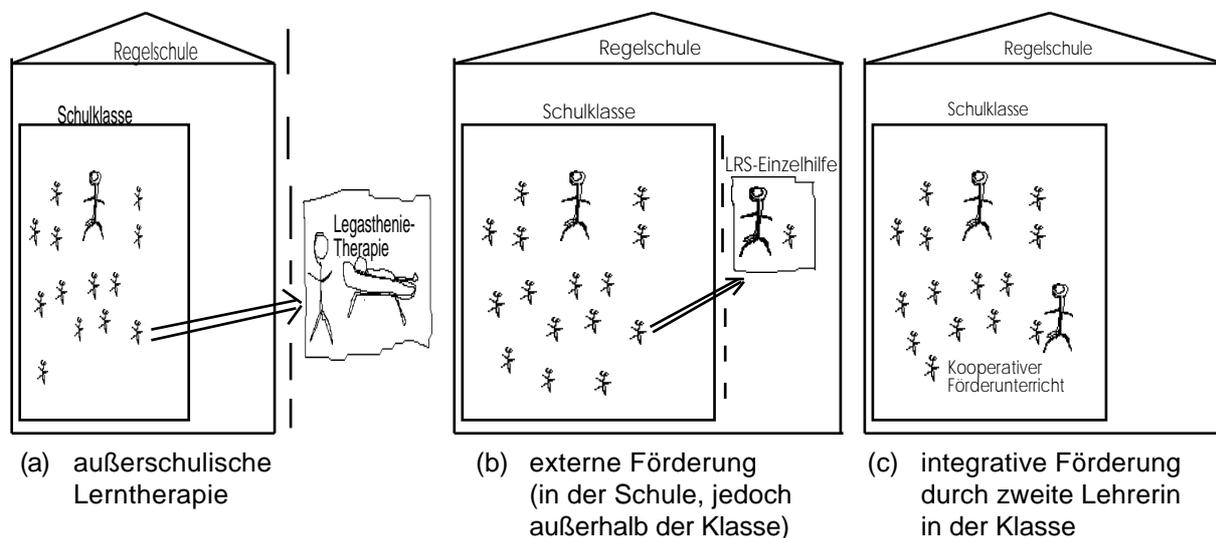


Abbildung 2.1.1: Organisatorische Grundkonzepte der schulischen Förderung

Bei der *außerschulischen Lerntherapie*, die nach Einstufung der betroffenen Kinder als „Behinderte“ häufig über das Bundessozialhilfegesetz finanziert wird, sind Förderung und Schulunterricht getrennt. Die Kinder erhalten zwar häufig eine wirksame Therapie, jedoch hat das Abkoppeln vom Schulunterricht nicht selten zur Folge, dass die Schule ihrer Verantwortung für den Lernfortschritt dieser Kinder entzogen wird. Daher wurden seit den achtziger Jahren in allen Bundesländern auch schulinterne Fördermaßnahmen eingerichtet, mit denen die betroffenen Kinder durch spezielle Lehrkräfte (LRS-Lehrer) *innerhalb der Schule, aber meist außerhalb des Klassenunterrichts*, gefördert werden. Damit ist das Problem des Schriftlernversagens als schulische Aufgabe anerkannt, jedoch wurde auch diese Form des schulischen Förderunterrichts zum Gegenstand der Kritik – u.a. deshalb, weil die Förderung in der Praxis häufig vom Klassenunterricht abgekoppelt ist (siehe May 1994c).

Die empirische Erforschung dieser Förderform erbrachte unterschiedliche Ergebnisse: In mehreren Studien wurden deutliche Lernerfolge festgestellt (May, Schiffel & Dönhöler 1982), allerdings fallen die Ergebnisse nicht durchgehend vorteilhaft aus (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995), eine Analyse der Lehr-Lern-Interaktionen im Einzel- bzw. Kleingruppenunterricht kam sogar zu dem Schluss, dass diese Art der Förderung insgesamt wenig lerneffektiv sei (Dehn 1998). Neuere Präventionsstudien ergaben zudem, dass ein verbesserter Anfangsunterricht das Ausmaß der Lernschwierigkeiten vermindern kann (siehe Scheerer-Neumann 1993; Mannhaupt 1994b) und dass ein „guter“ Klassenunterricht den Lernfortschritt aller Kinder wirksam begünstigen kann (Weinert & Helmke 1997). Daneben wird von Pädagogen zunehmend auch aus grundsätzlichen Erwägungen heraus die Integration lernbehinderter Kinder befürwortet, so dass die Frage nahe liegt, warum nicht auch Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten integrativ gefördert werden sollten.

Diesen Überlegungen folgend wurde im Schuljahr 1993/94 in Hamburg das Projekt „Lesen und Schreiben für alle“ (PLUS) gestartet (siehe Senat FHH 1994), im Rahmen dessen auch die Form der *integrativen Förderung* erprobt, bei der eine zusätzliche Förderlehrerin *innerhalb des Klassenunterrichts* einzelne Kinder gezielt fördern und/oder die Klassenlehrerin bei der Durchführung des Unterrichts unterstützen soll.

Das Konzept geht von folgenden Prinzipien aus:

- (1) Die Förderung soll von Anfang an *präventiv* dazu beitragen, das Entstehen lang anhaltender Lernstörungen bei Kindern so weit wie möglich zu vermeiden.
- (2) Die Förderung soll nach Möglichkeit *integrativ* im Rahmen des Klassenunterrichts stattfinden, um eine Stigmatisierung von Kindern mit Lernschwierigkeiten zu vermeiden und das Anregungspotenzial der gesamten Lerngruppe zu nutzen.
- (3) Die Förderung soll *kooperativ* stattfinden, indem eine zusätzliche Lehrkraft die Klassenlehrerin bei der Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten unterstützt.

Zusätzlich wurde in mehreren Schulstandorten eine sog. Außerunterrichtliche Lernhilfe (AUL) eingerichtet, in der besonders qualifizierte Pädagogen und Psychologen spezielle Fördermaßnahmen für jene Kinder durchführen, die durch die schulischen Fördermaßnahmen nicht genügend Lernfortschritte erzielen. Die AUL soll die integrative Förderung stützen: Während früher Kinder mit Lernstörungen in außerschulische Therapien vermittelt wurden, sollen jetzt die Lerntherapeuten ihre zusätzlichen Qualifikationen in die schulische Arbeit einbringen.

2.1.1.1 Vergleich mit anderen Bundesländern

Ein Vergleich des Hamburger PLUS-Konzepts mit den Richtlinien und Erlassen zur Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb der übrigen Bundesländer zeigt, dass viele Aspekte, die das PLUS aufgreift, auch in anderen Fördererlassen enthalten sind (siehe Kalk & May 1995).

So bildet das *Prinzip der ganzheitlichen Förderung* auch im Erlass des Landes Rheinland-Pfalz einen der Grundpfeiler des Förderkonzepts. Der Ansatz, das Kind mit seiner Lernumwelt und seinen Interessen zum Ausgangspunkt des Unterrichts zu machen und ihm möglichst viele *verschiedenartige Zugänge zur Schrift* zu ermöglichen, ist ebenfalls ein Anliegen des hessischen Erlasses. Die *Schriftsprachberaterin*, der nach dem PLUS-Förderkonzept eine neuartige Funktion in der Schule zukommt, ist in ähnlicher Position auch in den Konzepten der Länder Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern (siehe Behrnt & Steffen 1996) enthalten. Vergleichbar ist auch die Systematik, mit welcher diese Länder die *Kompetenz von Lehrkräften* im Bereich des Schriftspracherwerbs und im Umgang mit LRS zu erweitern suchen. Der wesentliche Unterschied zwischen der Rolle der Schriftsprachberaterin im Hamburger PLUS und der Rolle der LRS-Lehrerin im Konzept des Landes Mecklenburg-Vorpommern besteht in der *Integration* bzw. *Auslagerung* der Förderung. Diesbezüglich stehen sich hier zwei unterschiedliche Grundkonzepte von integrativer vs. externer Förderung gegenüber.

Was das Hamburger PLUS von den bisher entwickelten Konzepten der übrigen Bundesländer im Einzelnen unterscheidet, ist demnach nicht die „Erfindung“ neuer Prinzipien, sondern die Integration vieler einzelner Ansätze in ein umfassendes Konzept, das in Umfang, Inhalt und Konsequenz der Maßnahmen über die anderen Konzepte hinausreicht.

Gegenüber den in fast allen anderen Bundesländern und früher auch in Hamburg üblichen LRS-Lehrkräften haben Schriftsprachberater einen erweiterten Arbeitsauftrag: Neben der integrativen und kooperativen Förderung von Kindern in der Klasse obliegen ihnen zusätzlich Beratungs-, Organisations- und Koordinierungsaufgaben im Bereich des Schriftspracherwerbs für die ganze Schule. Der Schriftspracherwerb und die Problematik von LRS soll dadurch insgesamt mehr Aufmerksamkeit im Schulalltag erhalten. Infolgedessen ist das Konzept des PLUS unter den Länderkonzepten eines der aufwendigsten. Die das Projekt begleitende Effektevaluation soll zeigen, inwieweit es die Erwartungen erfüllen kann, den Anteil von Kindern mit unzureichenden Fähigkeiten im Lesen und Schreiben zu verringern.

2.1.1.2 Ergebnisse der PLUS-Voruntersuchung

Der Einführung des neuen Konzepts ging eine landesweite Voruntersuchung in vierten Klassen aus 190 Hamburger Grundschulen voraus. Diese umfasste die Erfassung von Rechtschreib- und Aufsatzleistungen sowie eine schriftliche Befragung der Lehrkräfte zu Merkmalen des Unterrichts und zur Förderpraxis, zu Unterrichtszielen und Fortbildungswünschen (siehe May 1994c).

Wie der Titel des neuen Konzepts „Lesen und Schreiben für alle“ andeutet, soll es auch einen Beitrag dazu leisten, dass sich die Lese- und Rechtschreibleistungen Hamburger Schüler insgesamt verbessern. Dem Projekt liegt die Auffassung zugrunde, dass es viele Wege zu Lernerfolgen im Lesen, Rechtschreiben und Textschreiben – d.h. bessere Leistungen für alle Schüler, weniger Kindern mit gravierenden Lernschwierigkeiten und größere Zufriedenheit der Lehrkräfte – gibt. Es sollten jedoch bestimmte Faktoren, die sich in Voruntersuchungen als förderlich erwiesen haben, besonders beachtet werden.

Zu *förderlichen Bedingungen* zählen nach den Ergebnissen der Voruntersuchung u.a. motivierende Projekte zur Förderung des Lesens und Schreibens, Systematik des Unterrichts, hohe Wertigkeit des Rechtschreibens in allen Fächern, Umfang des Geschriebenen, Verhinderung des Ausfalls von Förderunterricht sowie Verbindlichkeit der Kooperation unter Lehrern und schulinterne Fortbildung (siehe May 1995d).

Da es bis dahin keine wissenschaftlichen Berichte über die Ergebnisse integrativer Förderung von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten gab, beschloss die Hamburger Bürgerschaft 1994, die Erprobung neuer Förderformen ergebnisoffen zu gestalten und das Projekt wissenschaftlich begleiten zu lassen, um die gewonnenen Erfahrungen bei der Umsetzung in der Schulpraxis und in der Lehrerfortbildung für die Weiterentwicklung des Konzepts zu nutzen. Diese wissenschaftliche Begleitung wurde vom Psychologischen Institut II der Universität Hamburg durchgeführt.

2.1.2 Schrittweise Einführung des PLUS in den Schulen

Neben dem Beschluss der Hamburger Bürgerschaft über die Ziele und die schulorganisatorische Umsetzung des PLUS liegen von Seiten der Schulbehörde offizielle Richtlinien vor, in denen der Einsatz und die Aufgaben der Schriftsprachberater in den Schulen geregelt werden. Darüber hinaus wurden von der mit der Lehrerfortbildung und Koordination beauftragten Projektgruppe mehrere Handreichungen und Unterrichtshilfen für die Gestaltung der Förderung herausgegeben.¹⁵

¹⁵ Siehe May 2000b, Anhang A7.

Die Praxiseinführung des PLUS geschah schrittweise innerhalb von fünf Jahren annähernd flächendeckend, indem jährlich ca. 60 Lehrkräfte in einem einjährigen Weiterbildungskurs am Institut für Lehrerfortbildung für ihre Arbeit als Schriftsprachberater (SB) fortgebildet wurden.¹⁶ Diese Schriftsprachberater sollen nach den Vorgaben des Konzepts anschließend die Koordination der schriftsprachlichen Förderung in ihren Schulen übernehmen; ihr Aufgabengebiet umfasst neben der Förderung ausgewählter Kinder in den Klassen auch die Beratung und schulinterne Fortbildung des Kollegiums (siehe ausführlich May 1994c, 1995b).

Für ehemalige LRS-Förderlehrkräfte wurden verkürzte Fortbildungskurse angeboten, in denen ihre frühere Ausbildung als LRS-Lehrkraft um Aspekte der kooperativen Förderung ergänzt wurde. Darüber hinaus werden einige Lehrkräfte, die am BLK-Modellversuch „Elementare Schriftkultur als Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und Analphabetismus bei Grundschulkindern“ teilgenommen haben¹⁷, in ihren Schulen als SB eingesetzt. Tabelle 2.1.2 gibt eine Übersicht über die Zahl der ausgebildeten SB und die Schulen, in denen sie ihre Tätigkeit aufgenommen haben.

Tabelle 2.1.2: Ausgebildete und tätige Schriftsprachberater und Schulen mit SB

Ausbildungsjahrgang	Anzahl ausgebildeter SB	davon als SB tätig (kumuliert)	Schulen mit SB (kumuliert)
Schuljahr 1993/94	55	42	41
Schuljahr 1994/95	56	96	88
Schuljahr 1995/96	51	143	120
Schuljahr 1996/97	56	199	154
Schuljahr 1997/98	59	258	183
Schuljahr 1998/99	34	292	199
Kurs für LRS-Lehrkräfte	17	309	204
BLK-Modellversuch	9	318	207

Quellen: Jahreskurslisten, Mitteilung der Fortbildungsgruppe (Stand: April 1999)

Nach dem sechsten Jahreskurs haben 311 Teilnehmer einen Jahreskurs sowie 17 ehemalige LRS-Lehrkräfte den Ergänzungskurs absolviert; zusätzlich stehen 9 Lehrkräfte aus dem BLK-Modellversuch als Schriftsprachberater zur Verfügung. Von diesen insgesamt 337 ausgebildeten Personen sind 318 Schriftsprachberater in 207 Schulen in dieser Funktion tätig. Damit waren im Schuljahr 1998/99 ca. 87 Prozent der Hamburger Grundschulen mit mindestens einer Schriftsprachberaterin ausgestattet und auf diese Weise in das PLUS einbezogen. An 90 Schulen sind zwei Schriftsprachberater tätig, in 18 Schulen drei SB und in drei Schulen sind vier bzw. fünf SB tätig.

¹⁶ Die Konzeption und Durchführung der Fortbildung wurde in den ersten drei Projektjahren ebenfalls von der Wissenschaftlichen Begleitung evaluiert, über deren Ergebnisse mehrfach berichtet wurde (siehe Ruddat & May 1994; May 1994c, 1995b; Juchems 1995; May & Juchems 1996).

¹⁷ Siehe Hüttis-Graf & Widmann (1996).

Aus den Angaben geht hervor, dass nicht alle Teilnehmer der Jahreskurse ihre Tätigkeit als Schriftsprachberater tatsächlich ausüben. In den anfänglichen Kursen wurden einzelne Plätze für Lehrkräfte aus dem Sonderschulbereich und der Stiftung Berufliche Bildung vorgehalten, in anderen Fällen wurde die Tätigkeit als SB aus verschiedenen Gründen beendet bzw. die SB von ihrer Funktion entpflichtet.

2.2 Veränderungen in den Schulen seit Einführung des PLUS

2.2.2 Schriftsprachberaterin: eine neue Rolle im System Schule

Nach Absolvieren des ab dem Schuljahr 1993/94 eingerichteten PLUS-Fortbildungskurses wurden die Hamburger Schulen seit 1994 schrittweise mit Schriftsprachberatern ausgestattet. Während des ersten Praxisjahres nehmen die Schriftsprachberater an einer Supervisionsgruppe teil.

Aus der Auswertung der Anfangsbefragungen der Teilnehmer des Jahreskurses geht hervor, dass die angehenden Schriftsprachberater in der Regel über langjährige Unterrichtserfahrungen sowie in der Mehrzahl auch bereits über Erfahrungen in der Förderung von Kindern mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (als sog. LRS-Lehrer) verfügen. Etwa 80 Prozent der Schriftsprachberater sind zu Beginn ihrer Tätigkeit als Schriftsprachberater gleichzeitig auch Klassenlehrer. Dennoch ist die Zusammensetzung der Gruppe der Schriftsprachberater sehr heterogen. Dies betrifft das Lebens- und Dienstalter sowie die spezifischen Vorkenntnisse. Aber auch hinsichtlich der Grundvorstellungen über die Unterrichtskonzeption (von „Fibellehrgang“ bis „offener Unterricht“), über die Entstehung von Lernschwierigkeiten (von „Legasthenie als Folge von Teilleistungsstörungen“ bis „Lernstörungen infolge von Nicht-Passung“) und über das Förderkonzept (von „spezieller Sonderförderung“ bis „ausschließlich integrativer Förderung“) gibt es eine große Bandbreite unter den Schriftsprachberatern (siehe May 1995b).

2.2.2.1 Konzeptvorgaben für die Aufgaben der Schriftsprachberater

Aus den offiziellen Regelungen zum Einsatz von Schriftsprachberatern in der Schulen¹⁸ ergibt sich ein Aufgabenprofil, das sowohl *klassenübergreifende Gestaltungsaufgaben* als auch *Förderaufgaben als kooperative Teamlehrkraft* vorsieht.

¹⁸ Siehe die Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg vom 05. Juli. 1994 (Senat FHH 1994, S. 4) sowie das Rundschreiben der Schulaufsicht vom Juli 1994 an alle Grundschulen. Beide Dokumente sind im Anhang zu May (1995b) enthalten.

- (a) Klassenübergreifend sollen die Schriftsprachberater
- Vorschläge zur Organisation des Förderunterrichts im Lesen und Schreiben erarbeiten und mit der Schulleitung bei deren Realisierung zusammenarbeiten;
 - klassenübergreifende Projekte zum Lesen und Schreiben koordinieren;
 - Themenkonferenzen bzw. pädagogische Jahreskonferenzen zum Thema „Schriftsprach-erwerb“ planen und gestalten;
 - den Elternrat mit der Thematik vertraut machen, in Absprache mit den Klassenlehrern bei der Durchführung von Elternabenden mitwirken und Projekte zum Thema Lesen und Schreiben erarbeiten, um die Eltern in die Gestaltung einzubeziehen;
 - Lehrerkollegen, die mit der Förderarbeit bei Lernschwierigkeiten wenig vertraut sind, bei der Konzipierung des Lese-Rechtschreiblehrgangs beraten sowie die Klassenlehrer in die Methoden der Lernbeobachtung und die Früherkennung von Lese- und Schreib-ersagen einführen.
- (b) Im Rahmen ihrer Tätigkeit als *Teamlehrer* in den Klassen sollen die Schriftsprachberater
- Konzepte für einen integrativen und kooperativen Förderunterricht entwickeln und sich mit der (weiterhin für den Lernerfolg aller Kinder verantwortlichen) Klassenlehrerin be-raten, wobei die Beratung „als kooperativer Reflexionsprozess“ gestaltet werden soll,
 - nach Möglichkeit als zweite Lehrkraft in der Klasse im Team arbeiten und sich insbeson-dere den Schülern mit Lernschwierigkeiten zuwenden,
 - zu Beginn der Klassen 1 die Lernbeobachtung und die Frühförderung unterstützen und sich in der Folgezeit (auch in den Klassen 2 bis 4) auf die Arbeit mit den Schülern mit Schwierigkeiten beim Erwerb des Lesens und Schreibens konzentrieren.

Der Anteil der Förderung von Kindern soll nach offizieller Vorgabe zunächst etwa 80 Prozent des zur Verfügung gestellten Stundenkontingents umfassen, die restlichen 20 Prozent sollen für Beratung und Fortbildung genutzt werden.¹⁹ Mit dieser Festlegung orientiert das Konzept die Schriftsprachberater in erster Linie auf die Rolle der „kooperativen Förderlehrerin“, die darüber hinaus auch klassenübergreifende beratende und fortbildende Aufgaben wahrnehmen soll.

Damit rückt das Konzept gleichzeitig von Anfang an die im Vorfeld von Kritikern geäußerte Befürchtung zurecht, dass die zukünftigen Schriftsprachberater vor allem „abgehobene“ Bera-tungs-, Fortbildungs- und Koordinierungsaufgaben wahrnehmen würden.²⁰ Die Beratungstätigkeit der Schriftsprachberaterin zielt demnach in erster Linie auf die gemeinsame Reflexion mit der Klassenlehrerin über den kooperativ durchgeführten Förderunterricht, wobei die Klassen-

¹⁹ Mitteilung des Senats, a.a.O., S. 5.

²⁰ Diese Befürchtung wurde vom damaligen Vorsitzenden des Deutschen Lehrerverbandes drastisch formuliert: „Wir brauchen keine kollegialen Gurus, die den anderen 'Dummis' nun mal zeigen, wo es lang gehen soll.“ (Hamburger Morgenpost, 6. 9. 1993)

lehrerin die Verantwortung für den Unterricht der ganzen Klasse behält und die Schriftsprachberaterin das Schwergewicht auf die Förderung einzelner Kinder legen soll. Wie die Befragungen der Schriftsprachberater nach einiger Zeit in ihrer neuen Funktion ergaben, bildeten sich in verschiedenen Schulen sehr unterschiedliche Aufgabenprofile heraus: Einige Schriftsprachberater starteten zusammen mit der Schulleitung und vielen Kollegen umfassende Kooperations- und Fortbildungsinitiativen für die ganze Schule, andere beschränkten sich ausschließlich auf die Förderung einzelner Kinder ohne weitergehende Beratungs- und Koordinationstätigkeit (siehe Juchems 1995a). Der Aufgabenschwerpunkt der meisten Schriftsprachberater lässt sich mit dem Schlagwort „Kooperation statt Belehrung“ charakterisieren (siehe auch May 1995b, S. 48ff).

Im Zusammenhang mit den klassenübergreifenden *koordinierenden Aufgaben* wurde im Vorfeld des Projekts Skepsis hinsichtlich der Entscheidungskompetenzen der Schriftsprachberater geäußert, da sie teilweise Aufgaben wahrnehmen sollen, die bisher Aufgabe der Schulleitung waren, und weil dadurch Aufgaben- und Interessenkonflikte entstehen könnten. Daher kommt der Kooperation zwischen Schriftsprachberatern und Schulleitung eine besondere Bedeutung für das Gelingen des Förderkonzepts zu. Mit dieser Aufgabenverbindung von beratender Tätigkeit, die auf persönliches Vertrauen aufgebaut ist, und koordinierender Tätigkeit (Mitwirkung bei der Stundenverwaltung), die auch Durchsetzungskraft erfordert, werden an die Persönlichkeit der Schriftsprachberaterin hohe Anforderungen gestellt. Diese Funktion ist damit nur für engagierte und qualifizierte Kollegen geeignet, während das frühere LRS-Förderkonzept einer Reihe von Lehrern, die aus unterschiedlichen Gründen nicht mehr im Klassenunterricht eingesetzt wurden, eine „Nischantätigkeit“ ermöglichte. Die konzeptionelle Veränderung berührt das Selbstverständnis der Institution Schule insgesamt, denn für die betroffenen Kinder, die wegen ihrer besonderen Lernschwierigkeiten zu den am meisten belasteten Schülern gehören, sind sicher die engagiertesten und qualifiziertesten Lehrer zu empfehlen. Gleichzeitig wird die Gruppe der Lehrer, die für die Tätigkeit als Schriftsprachberater in Frage kommen, durch ein höheres Anforderungsprofil kleiner.

2.2.2.2 Aufgabenprofil der Schriftsprachberaterin aus Sicht der Betroffenen

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse der Befragungen von Schulleitern und Schriftsprachberatern sollen die Frage klären, inwieweit das konzeptionell intendierte Aufgabenprofil der Schriftsprachberater in den Schulen realisiert werden konnte und wie die Lehrkräfte die einzelnen Bestandteile des Auftrags gewichteten. Dazu wurden Schulleiter und Schriftsprachberater gleichlautend gefragt, welche Aufgaben der SB-Tätigkeit ihnen wichtiger bzw. schwieriger als andere erscheinen, um Schwierigkeiten von Kindern beim Schriftspracherwerb zu vermindern.

Für die Beantwortung wurden sieben Aufgabenbereiche vorgegeben, die sich aus dem Konzept des PLUS ergeben. Diese sollten auf einer fünfstufigen Skala nach ihrer Wichtigkeit bzw. Schwierigkeit eingeschätzt werden.

Die Abbildungen 2.2.2.2 (a) und (b) zeigen die mittleren Werte für die Bewertung der verschiedenen Bereiche aus Sicht der Schulleiter sowie aus eigener Sicht der Schriftsprachberater. Vergleicht man die Einschätzungen beider Gruppen über die Wichtigkeit und Schwierigkeit der verschiedenen Aspekte der SB-Tätigkeit, so ergibt sich ein hohes Ausmaß an Übereinstimmung.

- **Wichtigkeit**

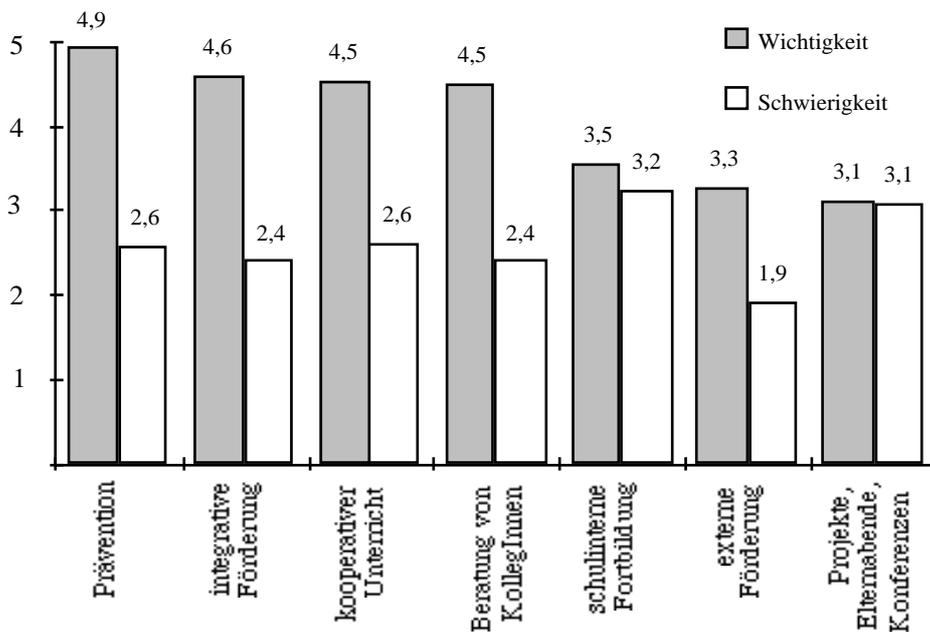
Hinsichtlich der Wichtigkeit für die SB-Tätigkeit rangieren die drei offiziellen Projektschwerpunkte in der Einschätzung beider Gruppen an vorderer Stelle. Die Aufgabe „*Prävention*“ wird übereinstimmend am höchsten gewertet. Bei den Schulleitern folgen fast gleichauf die Aufgabenbereiche „*integrative Förderung*“, „*kooperativer Unterricht*“ und „*Beratung von Kollegen*“. Bei den Schriftsprachberatern rangiert die Aufgabe „*Beratung von Kollegen*“ noch vor den beiden Aufgaben „*integrative Förderung*“ und „*kooperativer Unterricht*“. Die Aufgabenbereiche „*Schulinterne Fortbildung*“ und „*Projekte, Elternabende, Konferenzen zum Thema Schriftspracherwerb*“ nehmen in beiden Gruppen hintere Plätze in der Bewertung der Wichtigkeit ein. Die Aufgabe „*externe Förderung*“ wird von beiden Gruppen als weniger wichtig eingeordnet als die „*integrative Förderung*“. In der Einschätzung beider Gruppen werden damit die offiziellen Projektziele hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit akzeptiert, wie auch die Interviews mit den Beteiligten (vgl. Juchems 1995a) bestätigen: Die Schriftsprachberater selbst und die Schulleiter sehen es als dringlichste Aufgabe der Schriftsprachberater an, in den Klassen möglichst präventiv und integrativ zu fördern und bei dieser Tätigkeit mit der Klassenlehrerin zu kooperieren und diese im Zusammenhang mit der gemeinsamen Unterrichtsarbeit zu beraten; schulklassenübergreifende Aktivitäten wie schulinterne Lehrerfortbildung und Projekte erscheinen ihnen erst in zweiter Linie wichtig.

- **Schwierigkeit**

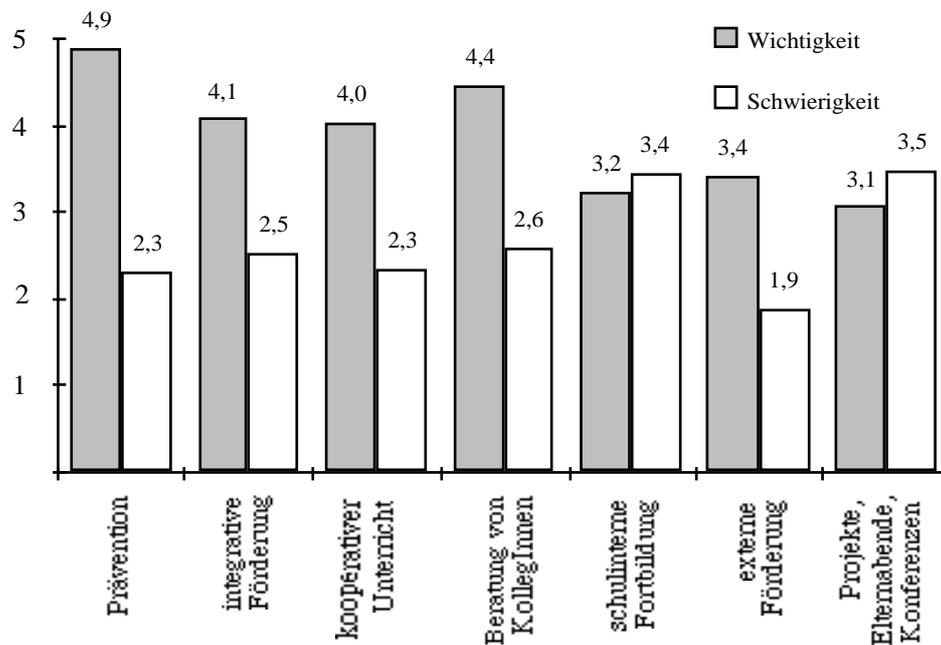
Bei der Einschätzung der Schwierigkeit der einzelnen Aufgabenbereiche wird „*externe Förderung*“ mit Abstand als am wenigsten schwierig eingeschätzt. Es folgen mit geringfügigen Unterschieden zwischen beiden Gruppen die vier Kernbereiche des neuen Aufgabenprofils der Schriftsprachberater „*Prävention*“, „*integrative Förderung*“, „*kooperativer Unterricht*“ und „*Beratung von Kollegen*“. Als offenbar deutlich schwieriger werden gemeinsam die Aufgabenbereiche „*Schulinterne Fortbildung*“ und „*Projekte, Elternabende, Konferenzen zum Thema Schriftspracherwerb*“ eingeschätzt. Die Bewertungen der einzelnen Arbeitsbereiche nach ihrer

Abb. 2.2.2.2: Wichtigkeit und Schwierigkeit der Aufgaben der Schriftsprachberater

(a) Bewertungen der Schulleiter



(b) Bewertungen der Schriftsprachberater



1 bedeutet „sehr wenig wichtig“ • 5 bedeutet „sehr wichtig“

subjektiv empfundenen Schwierigkeit entsprechen hiernach den bisherigen Praxiserfahrungen der Lehrkräfte, die in der Mehrzahl früher bereits externe Förderungen durchgeführt haben, jedoch umgekehrt kaum über Erfahrungen in der Durchführung klassenübergreifender Projekte und der schulinternen Lehrerfortbildung verfügen (vgl. May 1995a). Hinzu kommt, dass nach

den Ergebnissen einer informellen Umfrage ein Teil der Schriftsprachberater die Rolle einer Beraterin der übrigen Lehrer mit schriftsprachlichen Lehraufgaben für sich persönlich als unangenehm und angesichts der eigenen Qualifikation auch als überhöht empfindet (vgl. Juchems 1995a, S. 10f).

Im Vergleich der Bewertungen der subjektiven Wichtigkeit und Schwierigkeit der Aufgaben ergibt sich der Trend, dass Wichtigkeit und Schwierigkeit in einem *umgekehrt proportionalen Verhältnis* stehen: Die als besonders wichtig eingeschätzten Aufgabenbereiche, die sich unmittelbar auf die Arbeit in der Klasse bzw. mit einzelnen Lehrern beziehen („Prävention“, „integrative Förderung“, „kooperativer Unterricht“ und „Beratung von Kollegen“), erscheinen beiden Gruppen als deutlich weniger schwierig als die klassenübergreifenden Bereiche („schulinterne Fortbildung“, „Durchführung von Projekten und Elternabenden“), die als weniger wichtig und dafür als schwieriger bewertet werden – eine Ausnahme bildet der Aufgabenbereich „externe Förderung“, der zwar wegen seiner Vertrautheit als relativ wenig schwierig angesehen wird, jedoch im neuen Förderkonzept einen geringeren Stellenwert einnimmt.

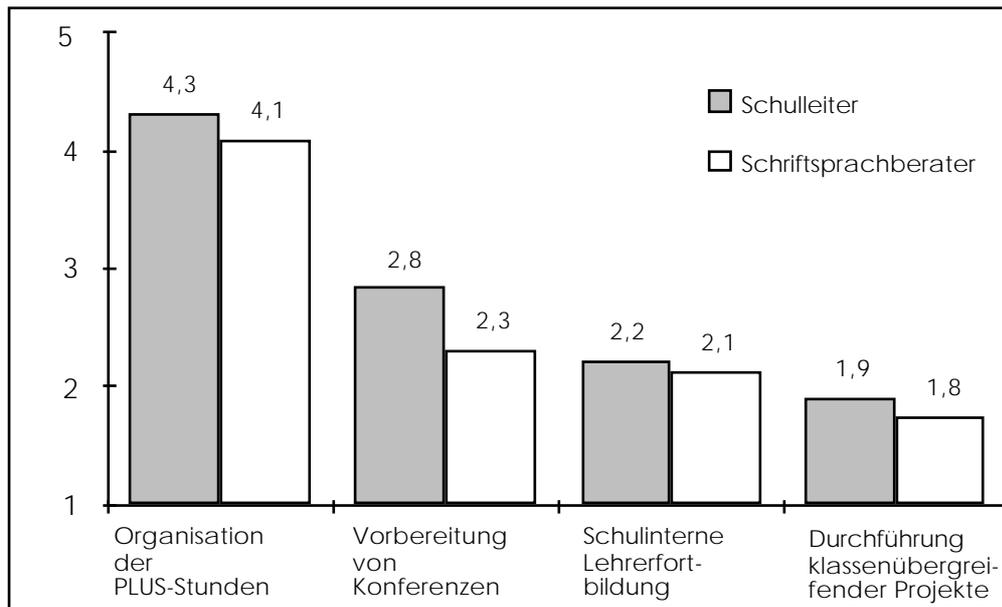
2.2.2.3 Kooperation zwischen Schriftsprachberatern und Schulleitung

Die vom PLUS-Konzept vorgesehenen Aufgaben der Schriftsprachberater reichen über die klassische Fördertätigkeit hinaus und beziehen sich auf die gesamte Schule. Daher erfordern sie ausdrücklich eine Kooperation zwischen Schriftsprachberatern und Schulleitern. In welchem Umfang diese Zusammenarbeit in den Schulen tatsächlich stattfand, wurde in einer Befragung der Schriftsprachberater und der Schulleiter ermittelt. Beide Gruppen wurden gebeten, unabhängig voneinander auf einer fünfstufigen Skala anzugeben, in welchem Ausmaß sie hinsichtlich der angegebenen klassenübergreifenden Arbeitsbereiche kooperieren:

- Vorbereitung von Konferenzen
- Durchführung von Projekten zum Lesen und Schreiben
- Organisation der PLUS-Stunden
- schulinterne Lehrerfortbildung

Die Ergebnisse der Einschätzung der Kooperation zwischen Schulleitung und Schriftsprachberatern zeigt Abbildung 2.2.2.3. Dabei ergibt sich eine hohe Übereinstimmung beider Gruppen, wobei die Schriftsprachberater das Ausmaß der einzelnen Kooperationen jeweils etwas geringer bewerten als die Schulleiter.

Abb. 2.2.2.3: Zusammenarbeit zwischen Schriftsprachberatern und Schulleitungen



1 bedeutet „keine Zusammenarbeit“ • 5 bedeutet „intensive Zusammenarbeit“

Übereinstimmend wird die *Organisation der PLUS-Stunden* als eindeutig dominierend in der Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Schriftsprachberatern eingestuft, die Kooperation wird hier von beiden Gruppen mit durchschnittlichen Skalenwerten von 4,1 bzw. 4,3 als relativ intensiv eingeschätzt, und sie stellt offenbar in den meisten Schulen den wichtigsten klassenübergreifenden Arbeitsbereich der Schriftsprachberater dar. In den übrigen Arbeitsbereichen ergeben sich deutlich geringere Werte. Während die Zusammenarbeit bei der *Vorbereitung von Konferenzen* von den Schulleitern noch mit einem knapp durchschnittlichen Wert eingeschätzt wird, fällt die Kooperation bei der *schulinternen Lehrerfortbildung* und der *Durchführung klassenübergreifender Projekte* relativ gering aus.

*

Zusammenfassend ergibt sich aus der Befragung von Schulleitern und Schriftsprachberatern zur Wichtigkeit und Schwierigkeit der SB-Tätigkeit sowie zum Ausmaß der Kooperation, dass beide Gruppen den *Schwerpunkt der SB-Tätigkeit* in Übereinstimmung mit den offiziellen Konzeptvorgaben bei der *Arbeit in der einzelnen Klasse* und *mit einzelnen Kollegen* in der Schulklasse und weniger bei übergreifenden Fortbildungs- und Beratungsaufgaben sehen. Diese Schwerpunktsetzung entspricht den bisherigen Erfahrungen und Kompetenzen der mit den neuen Aufgaben der Schriftsprachberater beauftragten Lehrkräfte, denen *klassenübergreifende Aufgaben* aus ihrer früheren Praxis her *weniger vertraut* sind. Bei der Zusammenarbeit zwi-

schen Schulleitung und Schriftsprachberatern dominiert eindeutig die *Organisation der Förderstunden*, die für die ganze Schule koordiniert werden müssen. Die Kooperation bei weiteren klassenübergreifenden Aktivitäten ist dagegen vergleichsweise selten.

2.2.3 Aktivitäten zur Förderung des Lesens und Schreibens in der Schule

In der Voruntersuchung zum PLUS von 1993/94 hatte sich ergeben, dass der Informationsaustausch über das schriftsprachliche Lehren und Lernen in den Schulen relativ gering ist. Lediglich 15,1 Prozent der 153 befragten Klassenlehrer aus vierten Klassen gaben an, sich häufig oder ständig mit den Fachlehrern ihrer Klasse über die Förderung des schriftsprachlichen Lernens in den verschiedenen Fächern abzusprechen, dagegen gab es in 57 Prozent der Klassen selten oder nie Absprachen zwischen den Lehrkräften in der Klasse (vgl. May 1994c, S. 66). Gleichzeitig gaben 68 Prozent der befragten Viertklasslehrer an, dass in ihrer Schule im letzten Schuljahr kein einziges Mal auf einer Konferenz ein Thema zum Lesen- und Schreibenlernen ausführlicher behandelt worden war (ebd., S. 67).

Um das Gewicht des Lesens und Schreibens in den Schulen insgesamt zu erhöhen, sieht der Auftrag für die Schriftsprachberater (siehe 2.2.2.1) auch vor, lernförderliche Maßnahmen für die ganze Schule anzuregen und mit Unterstützung der Schulleitung durchzuführen. Dazu gehören die Durchführung schulinterner Fortbildungsveranstaltungen, das Einbringen schriftsprachlicher Themen in die Lehrerkonferenzen und in Elternabende sowie das Organisieren schulischer Projekte unter Einbeziehung der Elternräte. Dahinter steht die Überlegung, dass es zur wirksamen Förderung des schriftsprachlichen Lernen in allen Fächern, in denen gelesen und geschrieben wird, beiträgt, wenn sich nicht nur die unmittelbar mit dem Lese- und Schreibunterricht beauftragten Klassen- oder Deutschlehrer, sondern alle Lehrer und zusätzlich auch die Eltern an der Schule mit der Frage befassen, wie der Stellenwert des Lesens und Schreibens insgesamt erhöht und der Erwerb der entsprechenden Grundfertigkeiten gesichert werden können.

Um festzustellen, in welchem Umfang solche schulbezogenen Initiativen ergriffen worden sind, wurden die verantwortlichen Schulleiter und Schriftsprachberater im Rahmen der Zwischenerhebung auch nach klassenübergreifenden Maßnahmen und Projekten befragt. Im Unterschied zur Frage der unmittelbaren Kooperation zwischen Schriftsprachberatern und Schulleitung, die im Abschnitt 2.2.2.3 behandelt wurde, handelt es sich im Folgenden um Maßnahmen, die nicht zwingend an die Anwesenheit einer offiziell damit beauftragten Schriftsprachberaterin an der Schule gebunden sind. Klassenübergreifende Informationsveranstaltungen oder Projekte zur Förderung des Lesens und Schreibens können an jeder Schule durchgeführt werden, und

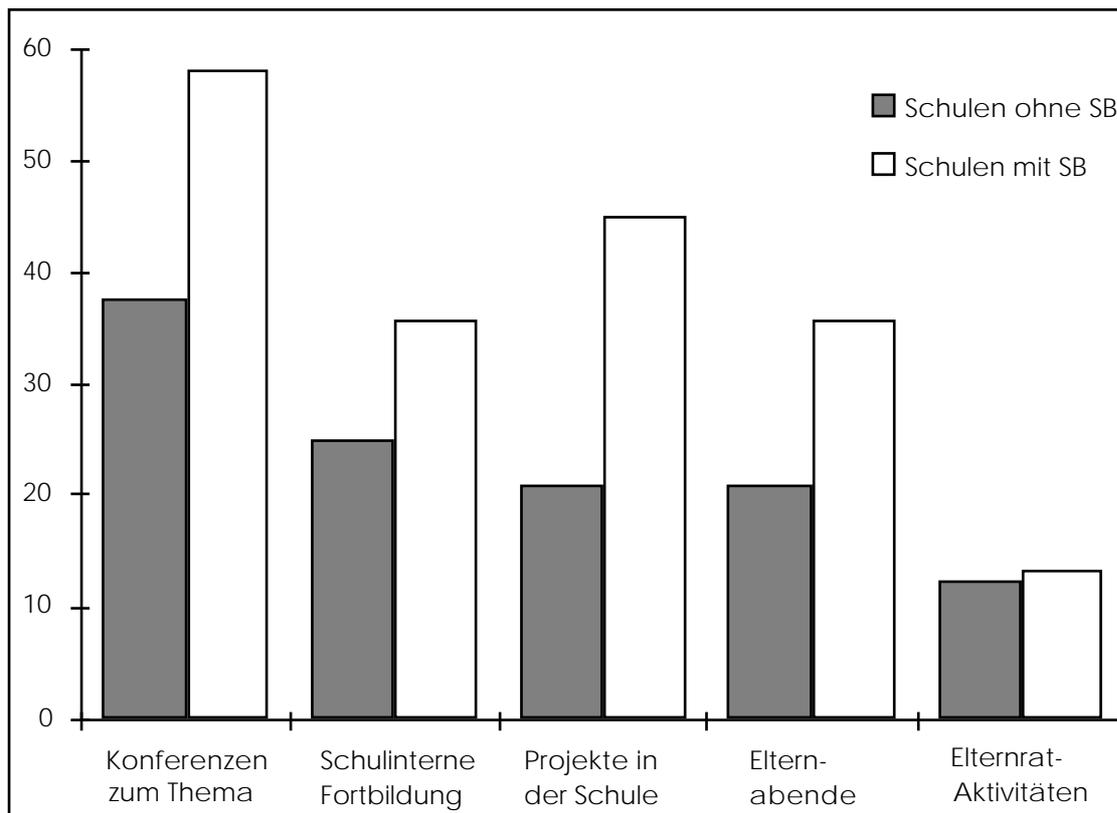
ein Teil der Schulen beginnt damit – angeregt durch die öffentliche Diskussion über die Notwendigkeit zur Förderung des Lesens und Schreibens in der Schule – auch schon, bevor eine Schriftsprachberaterin dort ihre Tätigkeit aufgenommen hat. Daher gibt ein Vergleich zwischen Schulen mit bzw. ohne Schriftsprachberaterin auch darüber Aufschluss, inwieweit die entsprechenden Aktivitäten in den Schulen des PLUS über das durch die allgemeine Diskussion angeregte Veränderungsniveau hinausgehen.

2.2.3.1 Schulinterne Fortbildung und Maßnahmen zur Förderung des Lesens und Schreibens in der Schule

In Schulen mit bzw. ohne Schriftsprachberater wurden die Schulleiter gebeten, auf einer Liste von klassenübergreifenden Maßnahmen zum Lesen und Schreiben anzugeben, ob diese im betreffenden Schuljahr in ihren Schulen durchgeführt wurden. Die Angaben aus den Schulen ohne Schriftsprachberater können dabei als Vergleichsmaßstab im Sinne einer Kontrollgruppe für das Ausmaß der zusätzlich feststellbaren Veränderungen an Schulen mit Schriftsprachberatern herangezogen werden.

Die in Abbildung 2.2.3.1 grafisch dargestellten Ergebnisse weisen auf Unterschiede zwischen Schulen mit bzw. ohne Schriftsprachberater hin, die sich sowohl auf die mittlere Häufigkeit der Maßnahmen als auch auf deren Rangfolge untereinander beziehen. In den *Schulen mit Schriftsprachberater* werden nach den Angaben der Schulleiter fast alle genannten *Maßnahmen* (Ausnahme: Elternrat-Aktivitäten) im Mittel *häufiger durchgeführt* als in Schulen ohne Schriftsprachberater. Dies trifft insbesondere auf *Konferenzen und Projekte* zu, die von den Schulleitern aus Schulen mit Schriftsprachberatern mit 58 bzw. 45 Prozent deutlich häufiger genannt werden als von Schulleitern aus Schulen ohne Schriftsprachberater (38 bzw. 21 Prozent). Schulinterne Fortbildung, die in Schulen ohne Schriftsprachberater mit 25 Prozent den zweiten Rang einnimmt, wird von 36 Prozent der Schulleiter aus Schulen mit Schriftsprachberater genannt. Ebenfalls von 36 Prozent der Schulen mit Schriftsprachberater wird berichtet, dass Elternabende zum Thema Lesen und Schreiben durchgeführt worden seien (zum Vergleich: 21 Prozent der Schulen ohne Schriftsprachberater). Trotz dieser Steigerung der themenbezogenen Elternabende im Vergleich zu den übrigen Schulen bleibt die systematische *Elternarbeit* offenbar noch immer ein „*Stiefkind*“, wie die geringen Anteile von jeweils 13 Prozent der Schulen zeigen, in denen der Elternrat in entsprechende Aktivitäten einbezogen wurde.

Abb. 2.2.3.1: Klassenübergreifende Maßnahmen zur Förderung des Lesens und Schreibens in der Schule



Quelle: FB SL

Ein Vergleich mit den Befragungsergebnissen der Voruntersuchung (1993) zur Häufigkeit fachbezogener Konferenzen zeigt einen deutlichen Anstieg: Gegenüber einem Anteil von 32 Prozent aller Grundschulen, in denen im Schuljahr 1992/93 eine Konferenz zu schriftsprachlichen Themen durchgeführt wurde, belegen die entsprechenden 58 Prozent der Schulen mit Schriftsprachberater eine beachtliche Steigerung, auch im Vergleich zur geringeren Steigerung in Schulen ohne Schriftsprachberater auf 38 Prozent. Auf der anderen Seite muss es jedoch nachdenklich stimmen, wenn noch *in ca. 40 Prozent der Schulen mit Schriftsprachberatern* im laufenden Schuljahr *keine einzige Konferenz zum Thema* stattgefunden hat, obwohl dies als ihr Auftrag bestimmt wurde.

- **Inhalte der schulischen Fortbildungsveranstaltungen und Konferenzen**

Ergänzend wurden Schulleiter und Schriftsprachberater gebeten, die in ihrer Schule realisierten Fortbildungsveranstaltungen und Konferenzen zum Lesen und Schreiben inhaltlich zu beschreiben. Zudem wurde erfragt, wer die Veranstaltungen durchgeführt hat und wie lange sie dauerten. Nach den Angaben von Schulleitern und Schriftsprachberatern lassen sich die durchgeführten Veranstaltungen thematisch in zwei Bereiche einteilen:

- (1) *konzeptionelle und organisatorische Fragen der Förderung*, z.B. Formen des Förderunterrichts, Vorhaben der Schule, Einsatz der Bücherkiste; in den Schulen mit Schriftsprachberatern ergeben sich die schriftsprachbezogene Konferenzthemen zudem häufig unmittelbar aus der Vorstellung der SB-Tätigkeit (z.B. Kooperationswünsche).
- (2) *Inhalte und Methoden des schriftsprachlichen Unterrichts*, z.B. Auswirkungen der Rechtschreibreform, Materialvorstellungen, Gestaltung von Schreibanlässen, Einsatz des Computers im Grundschulunterricht.

In den meisten Fällen wurde die Behandlung der schriftsprachlichen Themen in eine *turnusmäßige Lehrerkonferenz* integriert. In einigen Fällen fanden *Jahreskonferenzen* und in Einzelfällen sogar schulinterne *Workshops mit externen Referenten* statt. Die Dauer der schriftsprachlichen Konferenz- und Fortbildungsveranstaltungen reicht von weniger als einer Stunde bis zu mehreren Tagen; die meisten Veranstaltungen (61 Prozent der Zeitangaben) hatten eine *Dauer von bis zu zwei Stunden*.

2.2.3.2 Einstellungsveränderungen im Lehrerkollegium

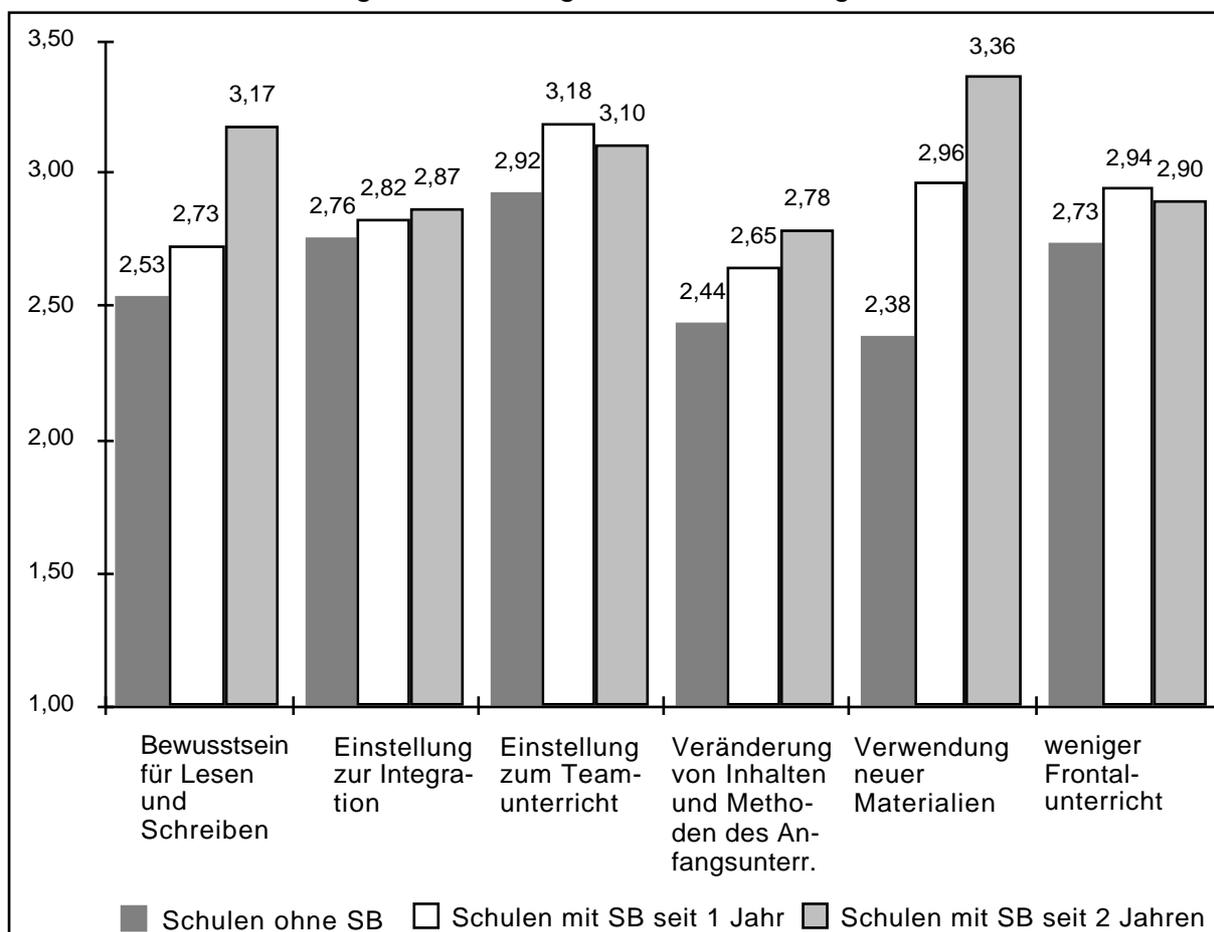
Um herauszufinden, in welchem Ausmaß im Zusammenhang mit der Einführung des PLUS in den Schulen über äußerlich sichtbare Maßnahmen hinaus auch Veränderungen stattfinden, die die Einstellungen der Lehrkräfte zum Lese- und Schreibunterricht, ihr methodisches Know-how und ihre Unterrichtspraxis betreffen, wurden die Schulleiter, die Klassenlehrer und (in den betreffenden Schulen) auch die Schriftsprachberater um ihre Einschätzung des Einstellungswandels gebeten. Dazu wurde ihnen eine Liste mit Aussagen vorgelegt, und sie sollten auf einer fünfstufigen Skala einschätzen, inwieweit sich die angegebenen Veränderungen an ihrer Schule seit der Einführung des PLUS feststellen lassen.

Zwischen den Gruppen ergaben sich insofern Unterschiede, als *Schulleiter und Schriftsprachberater* die in ihren Schulen eingetretenen *Veränderungen hinsichtlich aller Aspekte höher einschätzten als die Klassenlehrer, die die Veränderungen generell zurückhaltender bewerteten*. Die durchschnittlichen Einschätzungen der Schulleiter aus Schulen mit Schriftsprachberatern stimmen recht genau mit den Mittelwerten der Schriftsprachberater überein. Die relative Höhe der einzelnen Veränderungen wurde in allen Gruppen einheitlich eingeschätzt. Daher wurden, um die Darstellung zu vereinfachen, die Angaben von Schulleitern, Klassenlehrern und Schriftsprachberatern zusammengefasst.²¹

²¹ Dabei wurden die Unterschiede zwischen Klassenlehrern einerseits sowie Schulleitern und Schriftsprachberatern andererseits rechnerisch durch entsprechende Gewichtung berücksichtigt.

Abbildung 2.2.3.2 zeigt die mittleren Werte für die Einschätzungen aus Schulen ohne Schriftsprachberater und Schulen mit Schriftsprachberater, letztere getrennt nach der Dauer der SB-Tätigkeit angegeben.

Abb. 2.2.3.2: Einstellungsveränderungen im Lehrerkollegium*



* Einschätzungen durch Schulleiter, Klassenlehrer und Schriftsprachberater

Die Einschätzungen der Lehrkräfte aus Schulen ohne Schriftsprachberater können als Maßstab für die allgemeine Veränderung von Einstellungen in den Schulen herangezogen werden, die unabhängig von der Tätigkeit der Schriftsprachberater in den Schulen „ohnehin stattgefunden hat“. Nimmt man die Veränderungen in diesen Schulen als *Basislinie*, so kann das „zusätzliche“ Ausmaß der Veränderungen an Schulen mit Schriftsprachberater abgeschätzt werden. Danach ergaben sich in den letzten Jahren allgemein die deutlichsten Veränderungen im Hinblick auf die *Einstellungen zum Teamunterricht* und zur *Integration* sowie bei der Unterrichtsgestaltung in Form der *Abnahme des Frontalunterrichts* (Veränderungswerte von 2,7 bis 2,9 in den Schulen ohne Schriftsprachberater). Das Ausmaß weiterreichender Veränderungen in Schulen mit Schriftsprachberater sind in diesen Bereichen vergleichsweise gering (Veränderungswerte von

2,8 bis 3,2 in den Schulen mit Schriftsprachberater). Hier zeigen sich demnach Einstellungsveränderungen, die in der gesamten Schullandschaft feststellbar sind.

Deutlich höher fallen die zahlenmäßigen Unterschiede beim Vergleich der Veränderungen in Schulen ohne bzw. mit Schriftsprachberater hinsichtlich der Merkmalsbereiche „*Bewusstsein für Lesen und Schreiben*“, „*Inhalt und Methoden im schriftsprachlichen Anfangsunterricht*“ und „*Verwendung neuer Materialien im Anfangsunterricht*“ aus. Allerdings zeigt sich innerhalb der Gruppen eine große Streuung; daher ergeben sich nur beim Item „Verwendung neuer/anderer Materialien im Unterricht“ statistisch signifikante Unterschiede zwischen Schulen mit und ohne Schriftsprachberater. Die übrigen Unterschiede erweisen sich im U-Test von Mann-Whitney als statistisch nicht signifikant.

Diese Ergebnisse legen die Annahme nahe, dass das Ausmaß an Einstellungsveränderungen in den Schulen auch maßgeblich von übergreifenden Faktoren mitbestimmt wird, die unabhängig von der Anwesenheit der Schriftsprachberater in den Schulen sind. Dazu gehört vor allem die allgemeine pädagogische Diskussion um Sicherung der Grundqualifikationen im Lesen und Schreiben, die Erprobung neuer didaktischer Formen (z.B. offener Unterricht) und die Einführung neuer Unterrichtsmaterialien.

Dementsprechend finden sich etliche Anmerkungen von Schulleitern und von Klassenlehrern aus Schulen mit Schriftsprachberater, dass die von ihnen festgestellten *Veränderungen* ihrer Meinung *nicht allein auf die Einführung des PLUS zurückzuführen* seien, sondern dass generell seit einiger Zeit Diskussionen um Veränderungen in der Grundschule (z.B. Öffnung des Unterrichts) und um die Didaktik des Lese- und Schreibunterrichts stattfinden; von anderen Schulleitern wird auf die Einbeziehung ihrer Schule in den Schulversuch Integrierte Regelklasse (IR-Klasse), dessen Ziele und Grundsätze mit PLUS verwandt seien, als Anlass für Veränderungen hingewiesen.

Im Vergleich der Werte beider Gruppen von Schulen mit Schriftsprachberater zeigt sich, dass die mittleren Veränderungswerte in der Gruppe der Schulen mit Schriftsprachberater, die ihre Tätigkeit bereits seit zwei Jahren ausüben (*PLUS 1*), durchgängig etwas höher erscheinen als die entsprechenden Mittelwerte der Schulen mit Schriftsprachberater, die erst seit einem Jahr tätig sind (*PLUS 2*). Allerdings ergeben sich wegen der relativ hohen Bandbreite der Einschätzungen in beiden Gruppen nur hinsichtlich des Items „Gewachsenes Bewusstsein der Kollegen für die Bedeutung des Themas ‚Lesen und Schreiben‘“ signifikante Unterschiede zwischen beiden Gruppen. Immerhin können die durchgängig etwas höheren Werte der Schulen mit länger tätigen Schriftsprachberatern als Andeutung eines linearen zeitlichen Trends interpretiert werden.

Die Vergleiche zwischen den Angaben von Schulleitern, von Klassenlehrern und von Schriftsprachberatern zu den Veränderungen in den Schulen mit und ohne Schriftsprachberater lassen sich demnach zu zwei einander ergänzenden Befunden zusammenfassen:

- (1) Zum einen scheint es eine *generelle Veränderung in den Schulen* zu geben, die nicht an die persönliche Anwesenheit bzw. die Tätigkeit von Schriftsprachberatern in der konkreten Schule gebunden ist. Diese Veränderung betrifft in erster Linie die Einstellungen zum Teamunterricht, zur Integration und zum Frontalunterricht. Solche Veränderungen könnten möglicherweise zusätzlich gezielt durch Informationsveranstaltungen, Handreichungen, Unterrichtsmaterial usw., die die Ideen des PLUS transportieren, beeinflusst werden.
- (2) Der angedeutete lineare *Trend zu stärkeren Veränderungen in Schulen, in denen die Schriftsprachberater bereits länger tätig sind*, spricht dafür, dass in den Schulen durch die Schriftsprachberater zusätzlich Einstellungsänderungen stattfinden. Veränderungen, die vor allem die Einstellungen zur Bedeutung des Lesens und Schreibens sowie den methodischen Wandel im Anfangsunterricht und die Verwendung neuer Materialien betreffen, setzen offenbar stärker die persönliche Vermittlung bzw. den praktischen Erfahrungsaustausch voraus. Solche Veränderungen treten erst allmählich ein und benötigen entsprechend genügend Zeit.

2.2.3.3 Akzeptanz der Projektziele im Kollegium

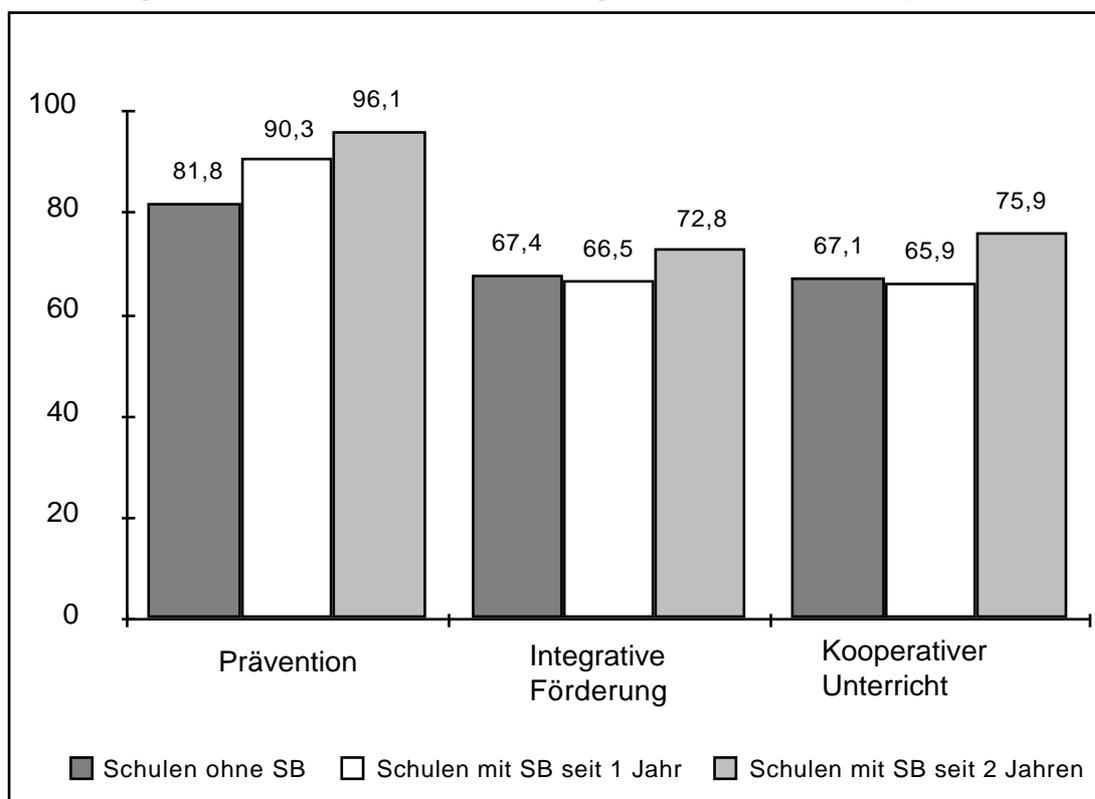
Im Vorfeld der Einführung des PLUS gab es teilweise heftige Diskussionen über Ziele und Förderprinzipien (siehe ausführlich May 1995b). Die Realisierung von Reformen in einem Bereich wie der Schule, in dem die Beteiligten einen relativ großen Spielraum für eigene Entscheidungen haben, hängt jedoch maßgeblich von der Akzeptanz der Beteiligten ab. Daher sollte im Rahmen der Befragung analysiert werden, inwieweit die Ziele und Prinzipien des PLUS generell von den Lehrern akzeptiert werden und ob die Zustimmung in den Schulen, in denen die Lehrer durch die dort tätigen Schriftsprachberater bereits mehr über die konkrete Förder- und Beratungspraxis erfahren haben, größer ist als in den übrigen Schulen. Zur Beantwortung dieser Fragen sollten die Schulleiter schätzen, wie viel Prozent der Lehrkräfte ihrer Schule den drei grundlegenden Zielen des PLUS – Prävention, Integration und Kooperation – zustimmen. Abbildung 2.2.3.3 zeigt die Prozentanteile der zustimmenden Lehrer für Schulen ohne Schriftsprachberater sowie für Schulen, in denen Schriftsprachberater seit einem bzw. zwei Jahren arbeiten.

Beim Vergleich der Zustimmung zu den drei verschiedenen Förderprinzipien ergibt sich – über die einzelnen Schulgruppen hinweg – eine sehr hohe Zustimmung zum Prinzip der Prävention, dem nach Einschätzung der Schulleiter durchschnittlich etwa 90 Prozent der Lehrer zustimmen. Die beiden anderen Ziele „integrative Förderung“ und „kooperativer Unterricht“ werden eben-

falls von der überwiegenden Mehrzahl der Lehrer unterstützt, umgekehrt scheint demnach jeweils etwa ein Drittel der Lehrer diesen Prinzipien gegenüber Skepsis zu zeigen.

Betrachtet man die Abstufungen zwischen den Schulgruppen hinsichtlich der Zustimmung zu den drei Grundprinzipien, so ergibt sich nur beim Grundsatz der *Prävention* ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen. Bei den beiden anderen Prinzipien sind die Streuungen innerhalb der Vergleichsgruppen höher als die Unterschiede zwischen ihnen, und der mittlere Grad der Zustimmung ist in den Schulen ohne Schriftsprachberater sogar geringfügig höher als in Schulen, in denen seit einem Jahr eine Schriftsprachberaterin tätig ist.

Abbildung 2.2.3.3: Grad der Zustimmung zu den PLUS-Prinzipien *



* Einschätzungen durch Schulleiter

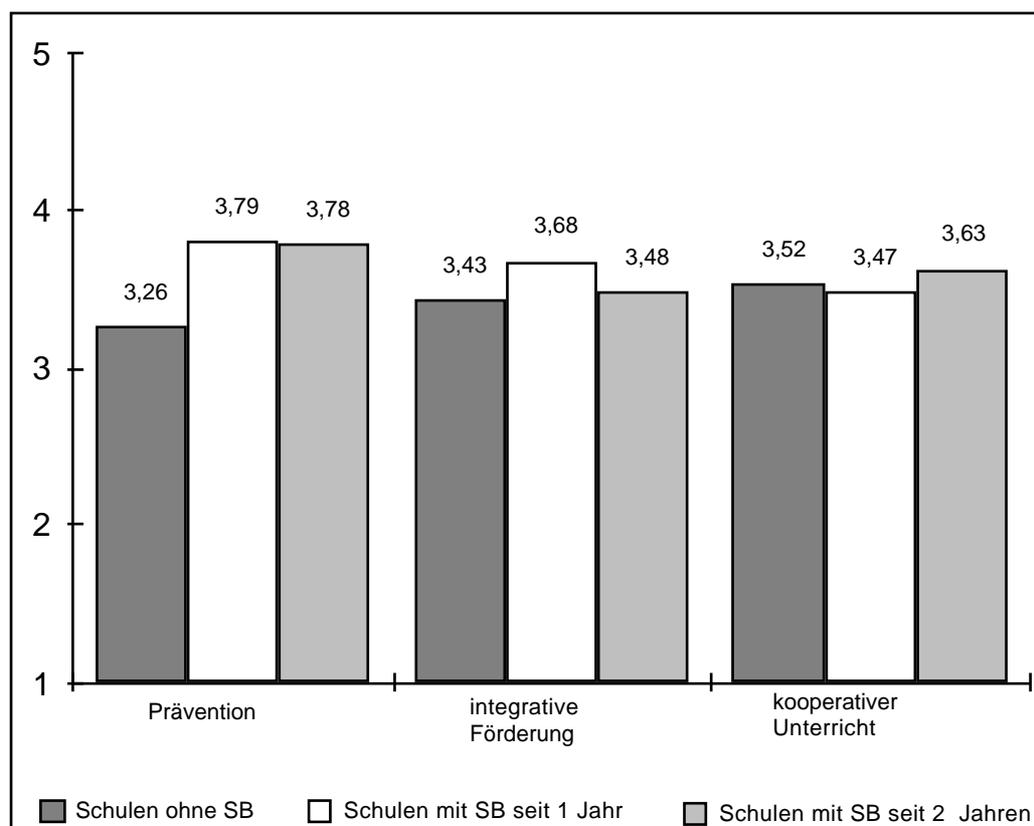
Geht man davon aus, dass Einstellungsveränderungen genügend Zeit benötigen, und zieht man in der Gruppe der Schulen mit Schriftsprachberatern nur jene heran, in denen die Schriftsprachberater bereits seit zwei Jahren arbeiten (*PLUS 1*), so ergibt sich kein wesentlich anderes Bild: Der Grad der *Zustimmung der Lehrer in Schulen mit Schriftsprachberater im Vergleich zu Schulen ohne Schriftsprachberater* ist bei diesem Vergleich ebenfalls *nicht signifikant höher*. Lediglich hinsichtlich des Prinzips „Kooperation im Unterricht“ zeigt sich ein leichter Trend zu höherer Zustimmung. Hingegen ergibt sich beim Ziel „Integrative Förderung“ keine signifikant höhere Zustimmung in Schulen mit zweijähriger SB-Tätigkeit .

Nach diesen Werten scheint der *Grad der Zustimmung zu den PLUS-Prinzipien in den Schulen nur zum Teil mit der Dauer der SB-Tätigkeit zusammenzuhängen*. Während die Zustimmung zum Prinzip der Prävention steigt und das Prinzip des kooperativen Unterrichts einen leichten Trend zu höherer Zustimmung zeigt, ergeben sich hinsichtlich des Prinzips der integrativen Förderung keine signifikanten Unterschiede zwischen Schulen mit bzw. ohne Schriftsprachberater, und hierbei ist es unerheblich, ob die Schriftsprachberater seit einem oder seit zwei Jahren tätig sind.

2.2.3.4 Einschätzung der praktischen Realisierbarkeit der PLUS-Ziele

Die Schulleiter wurden gebeten, den Grad der Realisierbarkeit der wichtigsten Prinzipien des PLUS an ihrer Schule auf einer fünfstufigen Skala zu beurteilen und ihre Einschätzung zu begründen. Abbildung 2.2.3.4 zeigt die mittleren Werte für die Realisierbarkeit nach der Einschätzung von Schulleitern aus Schulen ohne Schriftsprachberater sowie Schulen, die seit einem bzw. seit zwei Jahren eine Schriftsprachberaterin haben.

Abb. 2.2.3.4: Praktische Realisierbarkeit der PLUS-Ziele *



1 bedeutet „überhaupt nicht realisierbar“ • 5 bedeutet „in vollem Umfang realisierbar“

* Einschätzungen durch Schulleiter

Die Werte für die Realisierbarkeit liegen für alle drei Ziele durchschnittlich etwa bei 3,5, was einer verbalen Bewertung „halbwegs bis größtenteils realisierbar“ entspricht. Die Einschätzung der Schulleiter ist demnach überwiegend zuversichtlich bei durchaus noch vorhandener Skepsis.

Zwischen den Schulgruppen zeigen sich kaum Unterschiede. Schulleiter aus Schulen ohne Schriftsprachberater schätzen die Realisierbarkeit der PLUS-Förderprinzipien nach den mittleren Werten kaum niedriger ein als die Schulleiter aus Schulen mit Schriftsprachberater. Die größte Differenz zeigt sich hinsichtlich des Prinzips „Prävention“, dessen Realisierungschancen die Schulleiter aus Schulen mit Schriftsprachberater etwas höher einschätzen als die übrigen Schulleiter. Diese optimistischere Einschätzung gründet sich vermutlich auf die Erfahrungen der Schulleiter mit ihren Schriftsprachberatern, die vorrangig in Klasse 1 arbeiten und ihre Förderfähigkeit entsprechend in erster Linie präventiv ausrichten.

Ein linearer Trend, der sich im Ansteigen der Werte von Schulen mit einer Schriftsprachberaterin seit einem Jahr hin zur Gruppe von Schulen, die seit zwei Jahren eine Schriftsprachberaterin haben, zeigen müsste, ist bei keinem der PLUS-Ziele erkennbar.

2.2.3.5 Gründe für Schwierigkeiten und Vorschläge zur Verbesserung

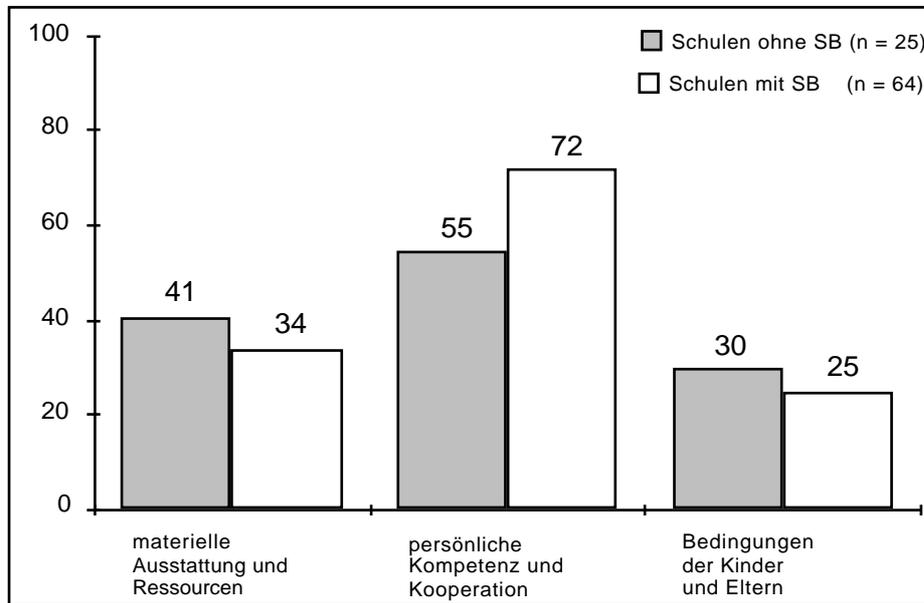
In ihren Begründungen für die Beurteilung der Realisierbarkeit gingen die Schulleiter in der Regel auf bestehende Probleme oder auf geglückte Lösungen ein. Die diesbezüglichen Ausführungen überschneiden sich zum großen Teil mit den Antworten der Schulleiter auf die beiden Fragen, worin sie die größten Schwierigkeiten bei der integrativen Förderung sehen würden und welche Maßnahmen sie vorschlagen, um die Förderprinzipien besser umzusetzen. Daher wurden die Antworten auf diese Fragen zusammen ausgewertet. Da die Schulleiter in freier Form antworteten, wurden die einzelnen Äußerungen folgenden Rubriken zugeordnet, die für fast alle Antworten zuträfen:

- *materielle Ausstattung und Ressourcen,*
z.B. Raumprobleme, zu wenig Stunden, Klassenfrequenzen zu hoch, mangelnde Ausrüstung, Kontinuitätsprobleme, Unterrichtsausfall
- *persönliche Kompetenz und Kooperation,*
z.B. Ablehnung von Teamarbeit, Persönlichkeiten passen nicht zueinander, mangelnde Funktionstüchtigkeit der Teams; Fortbildungsstand reicht nicht aus, mangelnde Professionalität, Absprachen zu aufwendig; zu wenig Kooperation mit außerschulischen Therapieeinrichtungen
- *Bedingungen der Kinder und ihrer Eltern,*
Konzentrationsmängel, Unruhe, Verhaltensauffälligkeiten; andere Zuwendungserfordernisse; Abwehr von Seiten der Eltern

Die Abbildungen 2.2.3.5 (a) und (b) zeigen die mittlere Prozentzahl der Nennungen in den Gruppen der Schulleiter aus Schulen mit bzw. ohne Schriftsprachberater.

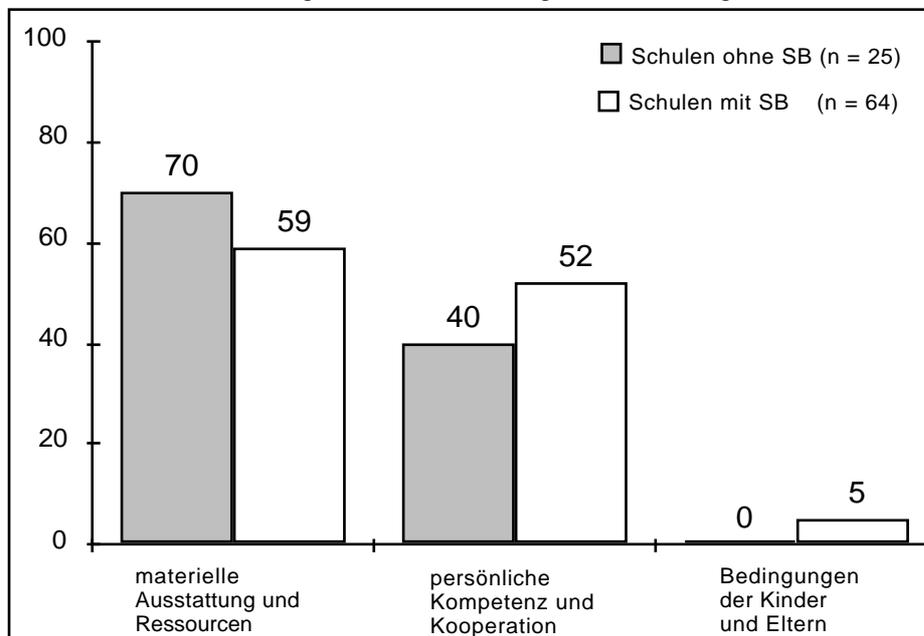
Abb. 2.2.3.5: Schwierigkeiten bei der Förderung *

(a) Probleme aus Schulleiter-Sicht



* Einschätzungen durch Schulleiter, Angaben in Prozent der Nennungen

Abb. 2.2.3.5b: Vorschläge zur Verbesserung der Förderung *



* Einschätzungen durch Schulleiter, Angaben in Prozent der Nennungen

(a) Probleme bei der Förderung aus Sicht der Schulleiter

In beiden Gruppen dominieren Hinweise auf Probleme, die mit der *Lehrerpersönlichkeit* und der *Kooperation zwischen Lehrern* zusammenhängen. Erwartungsgemäß nehmen Aspekte der Kooperation in den Äußerungen der Schulleiter aus Schulen mit Schriftsprachberatern einen deutlich höheren Stellenwert in der Begründung von Schwierigkeiten ein als bei den Schulleitern aus Schulen ohne Schriftsprachberater, weil die Kooperation mit der Klassenlehrerin bei den Schriftsprachberatern Teil ihres offiziellen Auftrags ist, während die Kooperation in den übrigen Schulen zum großen Teil freiwillig erfolgt. An zweiter Stelle folgen in beiden Gruppen Hinweise auf *materielle Mängel* vor Schwierigkeiten, die mit *Umständen der Kinder bzw. ihrer Eltern* begründet werden. Die Häufigkeiten der Nennungen für diese Bereiche unterscheiden sich wenig zwischen den beiden Gruppen.

(b) Vorschläge der Schulleiter zur Verbesserung der Förderung

Die Vorschläge für Maßnahmen zur Verbesserung der schriftsprachlichen Förderung wurden nach denselben inhaltlichen Kategorien wie bei der Auswertung der Probleme ausgewertet. Am häufigsten wird in beiden Gruppen auf die Notwendigkeit hingewiesen, die *materiellen Ressourcen* (Förderstundenzuweisung, Räume, Entlastung für Koordination, Vertretungsreserve; kleinere Fördergruppen) zu erhöhen. Dieser Schwerpunkt der Vorschläge ist bei Schulleitern aus Schulen ohne Schriftsprachberater stärker ausgeprägt als bei Schulleitern aus Schulen mit Schriftsprachberater. Bei letzteren nehmen die Vorschläge zur *Verbesserung der professionellen Kompetenzen der Lehrkräfte* und der *Teamkooperation* einen höheren Stellenwert ein. Deutlich häufiger wird von Schulleitern aus Schulen mit Schriftsprachberater der Wunsch nach verstärkter *Fortbildung* sowie *Team-Supervision* vorgetragen. Vorschläge zur Veränderung der persönlichen Umstände der Kinder und ihrer Eltern sind vermutlich allein aus dem Grund selten, da diese von der Schule nicht direkt beeinflussbar erscheinen. Auffallend ist jedoch auch hier, dass Hinweise auf *Einbeziehung der Eltern* in die Gestaltung der Förderung oder auf gezielte Fortbildung der Eltern (im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe) *kaum vorkommen*.

2.3 Methodische Ausrichtung des Klassenunterrichts

Im folgenden Abschnitt werden Aspekte des Klassenunterrichts aus Lehrersicht beschrieben. Je nach Fragestellung werden die Beurteilungen der Klassenlehrer und/oder der Schriftsprachberater (SB) herangezogen, die für eine differenzierte Einschätzung des Unterrichtskonzepts der Lehrer und Förderlehrer bedeutsam erscheinen.

Zunächst werden die Ziele für den Lese- und Schreibunterricht vorgestellt, die die befragten Lehrer für besonders wichtig halten und die ihr Unterrichtskonzept charakterisieren. Im Anschluss daran werden Angaben der Lehrer zu einigen methodisch-didaktischen Merkmalen ihres schriftsprachlichen Klassenunterrichts dargestellt.

Ein Teil der Lehrerangaben entstammt den Längsschnittstichproben von Klasse 1 bis Klasse 4 (1994/95 bis 1998/99), so dass die Entwicklung dieser Unterrichtsmerkmale im Laufe der Grundschulzeit beschrieben werden können. Darüber hinaus stehen die entsprechenden Angaben teilweise aus der Voruntersuchung zum PLUS in vierten Klassen (Schuljahr 1992/93) zur Verfügung (siehe May 1994c), so dass zudem die im Zusammenhang mit PLUS feststellbaren Veränderungen seit 1993 sichtbar werden.

*

Bei der Darstellung der Ergebnisse werden Klassen mit bzw. ohne Schriftsprachberater verglichen. Dabei soll analysiert werden, ob bzw. worin sich der Klassen- und Förderunterricht in Klassen, in denen Schriftsprachberater tätig sind, vom Unterricht in anderen Klassen unterscheidet. Ausgangspunkt hierfür bildet der mit der Einführung des PLUS formulierte Anspruch, zur „Entwicklung einer neuen Konzeption für die Förderung aller Schülerinnen und Schüler beim Schriftspracherwerb“ beizutragen (Senat FHH 1994, S. 3), wonach nicht nur der Förderunterricht selbst, sondern auch der gesamte schriftsprachliche (Anfangs-) Unterricht im Hinblick auf eine möglichst optimale Förderung aller Kinder, insbesondere jedoch der Kinder mit Lernschwierigkeiten im Lesen und Schreiben, überdacht und ggf. verbessert werden soll. Diesem Auftrag entsprechend haben sich im Laufe des Projekts verschiedenen Formen der Zusammenarbeit zwischen Schriftsprachberatern und Klassenlehrern entwickelt, die von gelegentlicher Beratung und Hospitation bis zur regelmäßigen Ko-Unterrichtung im Klassenunterricht reichen (siehe Abschnitt 2.4.3). Es ist anzunehmen, dass von dieser Kooperation und gemeinsamen Reflexion auch „über den Tag“ hinaus Wirkungen ausgehen. Aus diesem Grund werden diejenigen Klassen, in denen Schriftsprachberater im Anfangsunterricht tätig waren, die jedoch ihre Tätigkeit in den betreffenden Klassen im Laufe der Grundschule eingeschränkt oder beendet haben, weiterhin der Gruppe „Klassen mit Schriftsprachberaterin“ zugeordnet.

*

Aus Gründen der Darstellungssystematik werden Aspekte des Klassenunterrichts und des Förderunterrichts zunächst zwar gesondert behandelt. Jedoch ist dabei stets von einem Wechselver-

hältnis zwischen den Merkmalen des Klassenunterrichts und des Förderunterrichts bzw. zwischen dem Unterrichtsstil der Klassenlehrer und der Tätigkeit der Förderlehrer auszugehen: Art und Weise des Klassenunterrichts bestimmen wesentlich die Möglichkeiten der Schriftsprachberater, die zentralen Prinzipien des PLUS (Prävention, Integration, Kooperation) im Förderunterricht zu realisieren. Umgekehrt beeinflusst die Arbeit der Schriftsprachberaterin in der Klasse den gesamten Unterrichtsstil, sei es durch gemeinsame Reflexionen mit der Klassenlehrerin, sei es über ihr Modell im Umgang mit Kindern.

*

Im Unterschied zur Analyse des Unterrichts mittels externer Beobachtungen²² handelt es sich in diesem Teil im Wesentlichen um die Angaben der betroffenen Lehrer (Klassenlehrer und Schriftsprachberater) selbst, die anhand des Fragebogens ihren Unterricht des jeweils letzten Schuljahres reflektieren sowie ihre Einstellungen zu einigen Aspekten des Unterrichts und Förderunterrichts beschreiben. Dabei ist zu beachten, dass solche Selbstaussagen von Klassenlehrern und Schriftsprachberatern in Fragebögen nicht die Realität selbst beschreiben, sondern ihre subjektiven Sichtweisen. Ein Teil der Daten wurde in Form von Zahlenangaben oder als skalierte Einschätzungen erhoben, die zu Summen- bzw. Durchschnittswerten größerer Gruppen aggregiert wurden und hierdurch eine Objektivierung als typische Merkmale der jeweiligen Gruppe erfuhren. Im Unterschied zu Beobachtungen des Unterrichts, die lediglich Momentaufnahmen eines komplexen und zeitlich lang andauernden Interaktionsgeschehens darstellen, beruhen die Einschätzungen und Bewertungen der Lehrkräfte auf ihren Beobachtungen und Erfahrungen über einen längeren Zeitraum hinweg. Messtechnisch stellen die Lehrereinschätzungen quasi Durchschnittswerte einer großen Serie von Einzelbeobachtungen dar (vgl. Spiel 1997, S. 283). Dies ändert jedoch nichts daran, dass jede Auswahl von Beobachtungen und Einschätzungen jeweils nur einen kleinen Ausschnitt der komplexen Unterrichtswirklichkeit beleuchten und zahlreiche Bedingungsfaktoren nicht vollständig erfassen kann.

2.3.1 Ziele des Lese- und Schreibunterrichts

Um zu erkunden, was die Kinder aus Sicht der Lehrer über den behandelten Stoff hinaus in ihrem Unterricht lernen sollen, wurden diese nach den Zielen ihres Lese- und Schreibunterrichts befragt. Dazu wurde den Klassenlehrern und den Schriftsprachberatern der Klassenstufen 1 und 2 jeweils eine Liste von Zielen für den Lese- und für den (Recht-) Schreibunterricht vorgelegt, die sie hinsichtlich der Bedeutung für ihren Unterricht einstufen sollten. Die Listen umfassen Ziele zu drei übergeordneten Bereichen: Lernmotivation, Erwerb spezifischer Fertigkeiten

²² Siehe dazu ausführlich May 2000b.

und Förderung allgemeiner Fähigkeiten. Zudem bestand die Möglichkeit, die Liste um weitere Ziele zu ergänzen; davon wurde allerdings kaum Gebrauch gemacht.

Um vergleichen zu können, inwieweit die Einschätzungen der Kooperationspartner Klassenlehrer und Schriftsprachberater übereinstimmen, wurden die Ziele-Skalen in den Klassen, in denen SB tätig sind, beiden Lehrergruppen vorgelegt. Da die dabei ermittelten Unterschiede jedoch marginal waren²³, wurden die Einschätzungen beider Lehrergruppen für die klassenstufenbezogenen Analysen zusammengefasst.

Dieselben Ziele-Listen waren bereits den Lehrern aus vierten Klassen in der Voruntersuchung vorgelegt worden, so dass die aktuellen Daten aus den Klassenstufen 1 und 2 mit denen der Klasse 4 verglichen werden können. Darüber hinaus liegen die Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehmann, Peek u.a. (1995) bei Drittklasslehrern zu den Zielen ihres Leseunterrichts vor, die ein hohes Maß an Übereinstimmung mit den Ergebnissen in den vierten Klassen aufweisen (siehe May 1994c, S. 42ff).

Um die Ergebnisse der Befragung der Hamburger Viertklasslehrer mit den Ergebnissen der vorher durchgeführten bundesdeutschen Befragung der Drittklasslehrer vergleichen zu können, wurde die Methode von Lehmann u.a. (1995) übernommen, bei der nur die jeweils ersten fünf wichtigsten Ziele aus zwölf vorgegebenen nach ihrem Stellenwert in eine Reihenfolge zu bringen waren. Im Unterschied dazu sollten die Erst- und Zweitklasslehrer bei der aktuellen Befragung *alle* Ziele in eine Rangreihe bringen. Auf diese Weise wird jedes Ziel von allen Lehrkräften eingeschätzt und somit die Zuverlässigkeit der Skala erhöht.²⁴

2.3.1.1 Einzelziele für den Lese- und Schreibunterricht

Die Tabellen 2.3.1 (a) und (b) zeigen die Rangplätze für die einzelnen Ziele im Lese- und (Recht-) Schreibunterricht nach der Lehrereinschätzungen in den Klassenstufen 1, 2 und 4, geordnet nach dem mittleren Rangplatz über alle drei Klassenstufen hinweg.

²³ Beim Vergleich zwischen Klassenlehrern und Schriftsprachberatern ergibt sich unter den insgesamt 24 erfassten Einzelzielen nur hinsichtlich eines Ziels („Sicherung eines Rechtschreib-Grundwortschatzes“) ein signifikanter Unterschied. Klassenlehrer betonten dieses Ziel stärker als Schriftsprachberater. Bei den übrigen Zielen ergeben sich keine bedeutsamen Unterschiede.

²⁴ Infolgedessen sind die Zahlenwerte beider Skalen nicht direkt vergleichbar. Denn bei der Viertklassuntersuchung werden durch die Reduzierung auf die jeweils fünf wichtigsten Items allen übrigen Items automatisch Nullwerte zugewiesen. Dadurch werden die Unterschiede zwischen Zielen, die von den Lehrern als besonders wichtig bzw. als weniger wichtig eingestuft werden, stärker betont als bei einer kompletten Einordnung aller zwölf Einzelziele. Die Rangposition der einzelnen Ziele wird von der unterschiedlichen Skalenkonstruktion jedoch kaum betroffen. Dies gilt insbesondere für die oberen Rangplätze, da diese auch bei der Auswahlmethode wegen ihrer Wichtigkeit von den meisten Lehrern nahezu vollständig eingeordnet werden. Daher wird bei der vorliegenden Analyse auf die Rangplätze der einzelnen Ziele zurückgegriffen.

Tabelle 2.3.1 (a): Ziele des Leseunterrichts in Klasse 1, 2 und 4 (Rangplätze)

	Klasse 1	Klasse 2	Klasse 4 (1993)	mittlerer Rangplatz
bleibendes Interesse am Lesen entwickeln	1	1	1	1,0
Spaß am Lesen vermitteln	2	2	2	2,0
Fähigkeit, eigenständig zu lernen	3	4	3	3,3
Leseverständnis verbessern	4	3	4	3,7
Wortschatz erweitern	7	5	5	5,7
geistigen Horizont erweitern	8	7	6	7,0
emotionale Entwicklung fördern	5	8	8	7,0
unbekannte Wörter erlesen	6	6	10	7,3
kritisches Denken fördern	9	9	7	8,3
Fertigkeit im Vorlesen entwickeln	12	11	9	10,7
Lesespektrum erweitern	10	10	12	10,7
Lesegeschwindigkeit erhöhen	11	12	11	11,3

Tabelle 2.3.1 (b): Ziele des Schreibunterrichts in Klasse 1, 2 und 4 (Rangplätze)

	Klasse 1	Klasse 2	Klasse 4 (1993)	mittlerer Rangplatz
Spaß am Schreiben vermitteln	1	2	2	1,7
bleibendes Interesse am Schreiben	2	1	3	2,0
Sicherheit in einem Grundwortschatz	5	3	1	3,0
Fähigkeiten im Textschreiben erweitern	6	4	4	4,7
nicht geübte Wörter schreiben können	4	5	5	4,7
Fähigkeit, eigenständig zu lernen	3	6	7	5,3
Nachdenken über Sprache anregen	7	8	6	7,0
Wortschatz erweitern	8	7	8	7,7
emotionale Entwicklung fördern	10	9	10	9,7
kritisches Denken fördern	11	10	11	10,7
geistigen Horizont erweitern	9	11	12	10,7
Schreibgeschwindigkeit erhöhen	12	12	9	11,0

Quellen: KL- und SB-Fragebogen 1995 und 1996 (Klasse 1 und 2), Voruntersuchung 1993 (Klasse 4)

Bei den Zielen für den Leseunterricht ergibt sich über die Grundschuljahre hinweg eine relativ hohe Stabilität. Hinsichtlich der vorderen vier Ziele („Leseinteresse“, „Spaß am Lesen“, „eigenständig lernen“ und „Leseverständnis“) zeigen sich kaum Unterschiede zwischen den Klassenstufen. Eine deutliche Veränderung ihrer Rangposition erfahren die Leseziele „emotionale Entwicklung fördern“ und „unbekannte Wörter erlesen“, die im Laufe der Grundschulzeit an Bedeutung einbüßen. Dagegen erhöht sich der Stellenwert der Leseziele „Wortschatzerweiterung“ und „geistigen Horizont erweitern“ in den Klassenstufen 2 und 4. Dasselbe gilt für das Ziel „Fertigkeit im Vorlesen“, das allerdings unverändert relativ weit hinten rangiert. (Die widersprüchliche Entwicklung der Ziele „unbekannte Wörter erlesen“ und „Fertigkeit im Vorlesen“ erklärt sich wohl durch die steigende Lesefertigkeit der Kinder.)

Deutlich größere Veränderungen zeigen sich bei den Rangpositionen der Ziele für den (Recht-) Schreibunterricht. Die Ziele „Spaß am Schreiben“ und „Interesse am Schreiben“ rangieren in allen Klassenstufen an vorderer Stelle. Hingegen steigt die Bedeutung des Ziels „Sicherheit in einem Grundwortschatz“ deutlich an – von Platz 5 in der ersten Klasse auf die Position 1 im vierten Schuljahr. Dies entspricht der mit der Zeit wachsenden Bedeutung des orthografisch richtigen Schreibens. Ebenso wird das Ziel „Fähigkeiten im Textschreiben“ im Laufe der Schuljahre höher gewichtet. Gleichzeitig sinkt der Stellenwert anderer Schreib-Ziele: besonders auffällig ist dies beim Ziel „Fähigkeit, eigenständig zu lernen“, das vom Rangplatz 3 auf 7 fällt.

2.3.1.2 Übergeordnete Unterrichtsziele

Die einzelnen Teilziele für den schriftsprachlichen Unterrichts lassen sich zu drei übergreifenden Ziele-Bereichen zusammenfassen, die sich sowohl auf den Leseunterricht als auch auf den Schreibunterricht mit ähnlichen Einzelzielen beziehen [siehe Übersicht 2.3.1 (c)].

Übersicht 2.3.1 (c): Übergeordnete Ziele für den Lese- und Schreibunterricht

(1) Motivation stärken beim Lesen	und	für das Schreiben
bleibendes Interesse am Lesen entwickeln Spaß am Lesen vermitteln		bleibendes Interesse am Schreiben entwickeln Spaß am Schreiben vermitteln
(2) spezifische Fertigkeiten entwickeln im Lesen	und	im Schreiben
Fertigkeit im Vorlesen entwickeln Leseverständnis verbessern unbekannte Wörter erlesen Lesespektrum erweitern Lesegeschwindigkeit erhöhen		Sicherheit in einem Grundwortschatz nicht geübte Wörter schreiben können Schreibgeschwindigkeit erhöhen Fähigkeiten im Textschreiben erweitern
(3) allgemeine Denk-, Sprach- und Lernfähigkeiten fördern beim Lesen	und	beim Schreiben
Fähigkeit, eigenständig zu lernen Wortschatz erweitern geistigen Horizont erweitern emotionale Entwicklung fördern kritisches Denken fördern		Fähigkeit, eigenständig zu lernen Wortschatz erweitern Nachdenken über Sprache anregen geistigen Horizont erweitern emotionale Entwicklung fördern kritisches Denken fördern

Für diese übergreifenden Ziele-Bereiche wurden für jede Lehrkraft aus ihren Einschätzungen der Einzelziele mittlere Rangplätze ermittelt, deren Werte Tabelle 2.3.1 (d) zeigt.

Tabelle 2.3.1 (d): Übergreifende Ziele des Lese- und Schreibunterrichts in Klasse 1, 2 und 4

mittlere Rangplätze	Klasse 1	Klasse 2	Klasse 4
Leseunterricht			
• Motivation	1,5	1,5	1,5
• spezifische Fertigkeiten	8,6	8,4	9,2
• allgemeine Fähigkeiten	6,4	6,6	5,8
Schreibunterricht			
• Motivation	1,5	1,5	2,5
• spezifische Fertigkeiten	6,8	6,0	4,8
• allgemeine Fähigkeiten	8,0	8,5	9,0

Quellen: KL- und SB-Fragebogen 1995 und 1996 (Klasse 1 und 2), Voruntersuchung 1993 (Klasse 4)

Der Ziele-Bereich „Motivationsförderung“ steht in allen Klassenstufen für beide Unterrichtsfelder insgesamt an erster Stelle. Bei den anderen Ziele-Bereichen ergeben sich unterschiedliche Einordnungen und gegenläufige Entwicklungen:

Beim Leseunterricht zielen die Lehrer nach eigener Einschätzung an zweiter Stelle auf den Ziele-Bereich „allgemeine Fähigkeiten“, und dessen Bedeutung steigt sogar von der Klassenstufe 1 bis zur Klassenstufe 4 noch etwas an. Erst an die dritte Stelle der Ziele-Bereiche setzen die Lehrer den Bereich der „spezifischen Fertigkeiten“, und dessen Stellenwert erhöht sich über die Grundschulzeit hinweg nicht.

Beim Schreibunterricht schätzen die Lehrer das Gewicht des Ziele-Bereichs „spezifische Fertigkeiten“ deutlich höher ein als beim Leseunterricht, und dieses Gewicht steigt bezüglich des Schreibunterrichts im Laufe der Schuljahre noch weiter an. Demgegenüber wird die Bedeutung der Ziele des Bereichs „allgemeine Fähigkeiten“ über den gesamten Zeitraum hinweg insgesamt als eher nachrangig eingestuft.

Zusammengefasst ergibt sich, dass der Ziele-Bereich „Motivation“ für den Lese- und Schreibunterricht in der Lehrerbeurteilung deutlich an vorderster Stelle steht und dass im Leseunterricht demnach an zweiter Stelle eher „allgemeine Fähigkeiten“ angestrebt werden, während im (Recht-) Schreibunterricht „spezifische Fertigkeiten“ höherrangig eingeschätzt werden.

2.3.1.3 Unterrichtsgestaltung für leistungsschwächere und leistungsstärkere Schüler aus Lehrersicht

Der Klassenunterricht stellt für alle Kinder – unabhängig davon, ob sie zusätzlich eine besondere Förderung erhalten oder nicht – den zentralen Lernort in der Schule dar. Allein schon wegen seines zeitlichen Anteils am Gesamtunterricht kommt dem Klassenunterricht die zentrale Bedeutung für alle Kinder zu: auf eine Förderstunde kommen ca. 10 Klassenstunden. Manche Lernvorgänge, z.B. das Lernen an den verschiedenartigen Verhaltensvorbildern der anderen Kinder oder das Lernen in wechselnden Konstellationen, sind überhaupt nur unter den Bedingungen des Klassenunterrichts möglich oder jedenfalls viel wirkungsvoller als unter den Bedingungen des Förderunterrichts in Kleingruppen oder des Einzelunterrichts. Eine erfolgreiche Förderung muss daher stets im Klassenunterricht ansetzen und sich auf den Klassenunterricht beziehen. Dementsprechend besteht ein erklärtes Ziel des PLUS darin, die schriftsprachliche Förderung aller Kinder im gesamten Deutschunterricht und in allen übrigen Fächern zu intensivieren (siehe Mitteilung des Senats 1994, S. 3). Dazu bedarf es jedoch einer Gestaltung des Klassenunterrichts, die der besonderen Lernsituation der Kinder mit Lernschwierigkeiten gerecht wird. Deshalb umfasst der Auftrag an die SB auch die Beratung der Klassenlehrer bei der Konzipierung des gesamten schriftsprachlichen Unterrichts (ebd., S. 4).

Um zu erkunden, welchen Aspekten des Unterrichts ein hoher Stellenwert für das Lernen der Kinder zukommt, wurde auf der Grundlage früherer Untersuchungsergebnisse zur Steuerung des Unterrichts²⁵ eine Liste von neun Merkmalen der Unterrichtsgestaltung entwickelt und den Klassenlehrern sowie den Schriftsprachberatern zur Beurteilung vorgelegt. Die Lehrer wurden gebeten, die einzelnen Merkmale nach der Bedeutung, die diese ihrer Ansicht nach für die Lernentwicklung der Kinder haben, in eine Rangreihe zu bringen.²⁶

Während die Schriftsprachberater die Unterrichtsmerkmale ausschließlich im Hinblick auf die Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten beurteilten²⁷, wurde von den Klassenlehrern die Beurteilung der Unterrichtsmerkmale sowohl im Hinblick auf die Kinder mit Lernschwie-

²⁵ Siehe May 2000b, Abschnitt 3.

²⁶ Die Methode der Rangplatzzuordnung bringt die Befragten in die Situation, sich bei jedem Item explizit für einen Rangplatz zu entscheiden, denn die einzelnen Rangplätze sollten jeweils nur einmal vergeben werden. So kann eine bestimmte Rangposition nur einmal zugeordnet werden, auch wenn die Befragten verschiedenartige Items gleichermaßen als wichtig bzw. weniger wichtig einstufen würden, wenn sie Ränge mehrfach vergeben könnten. Dadurch sind die Werte für die einzelnen Items nicht völlig unabhängig voneinander, denn die Zuordnung eines Items zu einem Rangplatz schließt diesen Rangplatz für weitere Items aus, so dass die Unterschiede zwischen verschiedenen Items durch diese Methode teilweise künstlich vergrößert werden.

Mehrere Lehrer brachten in ihren Anmerkungen zum Ausdruck, dass eine so abgestufte Einschätzung sehr schwierig sei, da sie mehr oder weniger alle Aspekte für gleichermaßen wichtig hielten. Verschiedentlich wurden von Lehrern mehrere Merkmale mit denselben Rangplätzen versehen, oder es wurde nicht die vollständige Reihe von neun Rängen ausgenutzt. Solchen „ties“ (Knoten von identischen Rangplätzen) wurden mittlere Rangplätze zugewiesen, und fehlende Zuordnungen wurden durch den Mittelwert der folgenden Rangplätze ergänzt. Es bestand die Möglichkeit, die Merkmalsliste zu ergänzen – jedoch wurde davon nur vereinzelt Gebrauch gemacht.

²⁷ Die Frage lautete: „Bitte bewerten Sie die folgenden Aspekte der Unterrichtsgestaltung im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Lernentwicklung von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten.“ (Siehe May 2000b, Anhang A1, Fragebogen FB SB.)

rigkeiten als auch im Hinblick auf die leistungsstarken Kinder ihrer Klasse vorgenommen.²⁸ Auf diese Weise können sowohl die Einschätzungen der beiden Lehrergruppen (Klassenlehrer und Schriftsprachberater) als auch die Einschätzungen der Klassenlehrer im Hinblick auf Kinder mit unterschiedlichem Leistungsvermögen verglichen werden.

Tabelle 2.3.1.3.1: Aspekte der Unterrichtsgestaltung in ihrer Bedeutung für die Lernentwicklung von Kindern mit unterschiedlichen Leistungen nach der Einschätzung von Klassen- und Förderlehrern (Klasse 2)

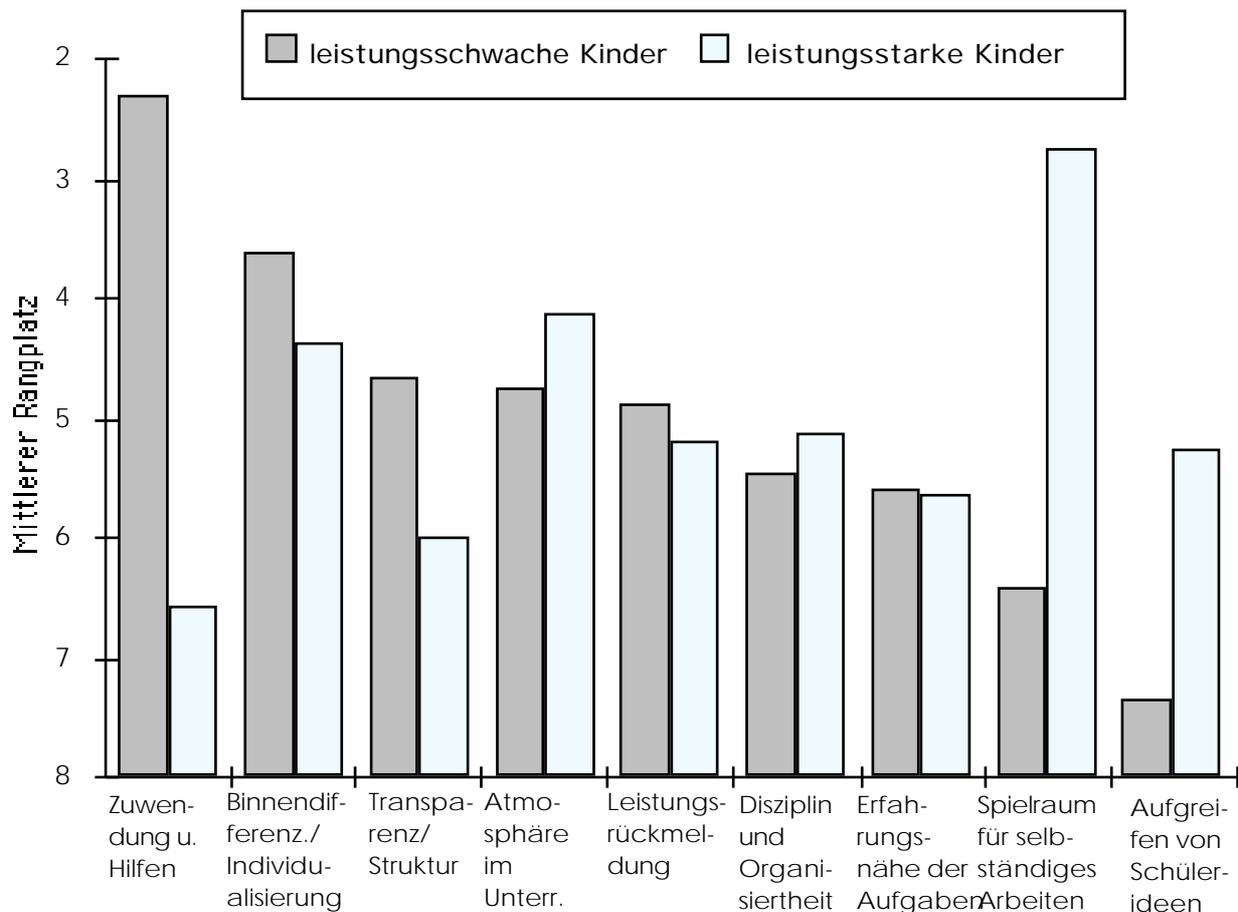
	mittlerer Rangplatz [*]			Rangposition		
	Förder- lehrerin	Klassen- lehrerin		Förder- lehrerin	Klassen- lehrerin	
	leistungs- schwache Kinder	leistungs- schwache Kinder	leistungs- starke Kinder	leistungs- schwache Kinder	leistungs- schwache Kinder	leistungs- starke Kinder
individuelle Zuwendung/Hilfen während der Arbeit	3,44	2,31	6,55	1	1	9
Binnendifferenzierung/Individualisierung des Unterrichts	3,91	3,62	4,37	3	2	3
Atmosphäre im Unterricht	3,62	4,73	4,13	2	4	2
Transparenz und Strukturiertheit der Aufgabenstellung	5,26	4,66	5,99	5	3	8
differenzierte Rückmeldung zu den Leistungen des Kindes	5,51	4,88	5,19	6	5	5
Erfahrungsnähe von Aufgaben	5,59	5,59	5,64	7	7	7
Spielraum für selbständiges Arbeiten	4,92	6,41	2,75	4	8	1
Disziplin und Organisiertheit des Unterrichts	6,41	5,45	5,12	9	6	4
Aufgreifen von Schüler-Ideen	6,35	7,35	5,25	8	9	6
Anzahl der Fragebogen	70	105	52			

* Mittelwert aller Rangplatzzuweisungen in der Teilstichprobe (kleinere Werte bedeuten hohen Einfluss)

Tabelle 2.3.1.3.1 zeigt die mittleren Rangplätze und die sich daraus ergebenden Rangpositionen für die einzelnen Unterrichtsmerkmale bei den beiden Lehrergruppen und bezüglich der beiden Schülergruppen. Es ist auf den ersten Blick ersichtlich, dass sich die mittleren Rangplätze und die Positionen bei den verschiedenen Teilgruppen unterscheiden. Um die Vergleiche zwischen Lehrer- und Schülergruppen zu erleichtern, zeigen die Abbildungen 2.3.1.3.2 und 2.3.1.3.3 in grafischer Darstellung die mittleren Rangplätze der einzelnen Unterrichtsmerkmale.

²⁸ Die Beurteilung wurde im Rahmen der Einschätzung einzelner Kinder durch die Klassenlehrer vorgenommen (siehe May 2000b, Kapitel 5). Die Frage lautete: „Bitte bewerten Sie die folgenden Aspekte der Unterrichtsgestaltung im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Lernentwicklung dieses Kindes.“ (siehe a.a.O., Anhang 1, FB Kinder) Anschließend wurden die Einschätzungen der Klassenlehrer im Hinblick auf die Kinder mit schwachen bzw. guten Rechtschreibleistungen getrennt ausgewertet.

Abbildung 2.3.1.3.2: Stellenwert von Merkmalen der Unterrichtsgestaltung für leistungsschwache bzw. leistungsstarke Kinder nach Einschätzung der Klassenlehrer (Klasse 2)



- Klassenlehrer-Einschätzungen im Hinblick auf leistungsschwache und leistungsstarke Kinder**

Vergleicht man die Einschätzungen der Klassenlehrer im Hinblick auf die beiden Gruppen von Kindern, so ergeben sich auffallende Unterschiede. Besonders groß sind die Unterschiede bezüglich des Merkmals „individuelle Zuwendung/Hilfen während der Arbeit“, das für die leistungsschwachen Kinder mit Abstand am wichtigsten (Durchschnittsrang 2,3) eingestuft wird, für die leistungsstarken Kinder jedoch vollkommen nachrangig (Durchschnittsrang 6,6) erscheint. Eine vergleichsweise deutlich höhere Bedeutung für das Lernen der Kinder mit schwachen Leistungen wird auch den Merkmalen „Binnendifferenzierung/Individualisierung“ und „Transparenz und Strukturiertheit“ zugesprochen.

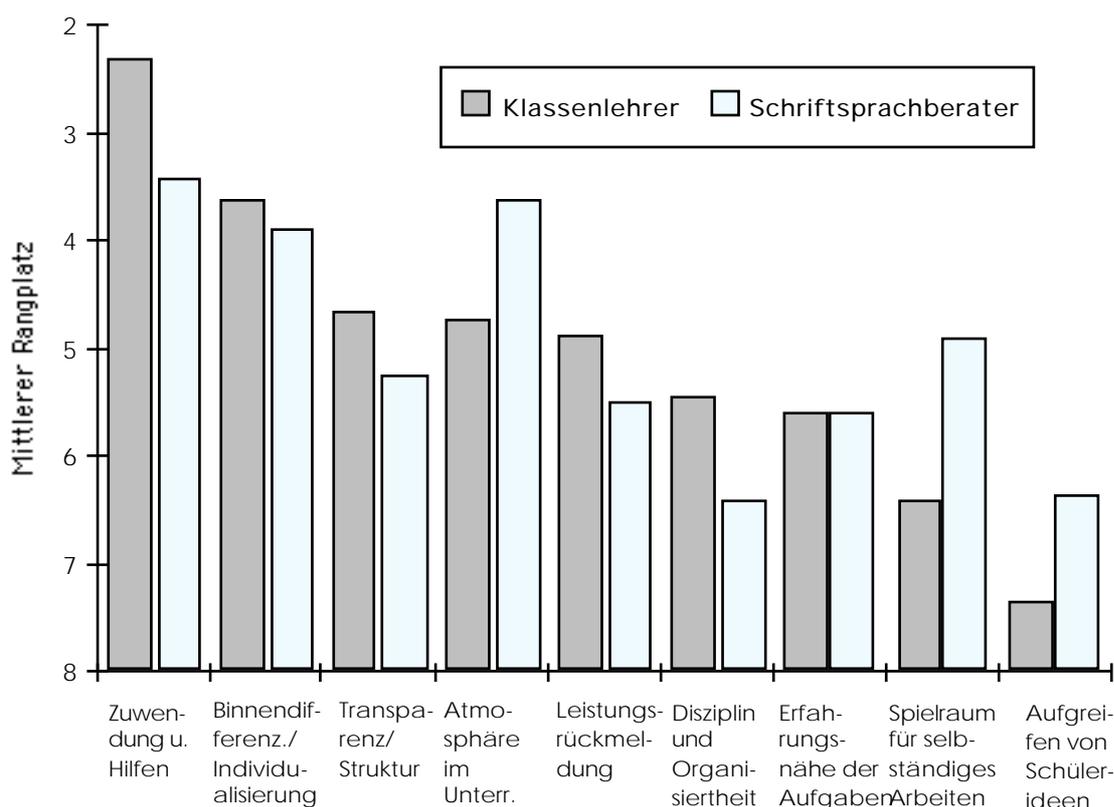
Auf der anderen Seite ordnen die Klassenlehrer im Hinblick auf die leistungsstarken Kinder dem Merkmal „Spielraum für selbständiges Arbeiten“ (Durchschnittsrang 2,8) eindeutig den größten Stellenwert bei, während dieses Merkmal für die leistungsschwachen Kinder an vorletzter Stelle erscheint. Auch bei den Merkmalen „Aufgreifen von Schülerideen“ und „Atmo-

sphäre im Unterricht“ ergibt sich nach Ansicht der Klassenlehrer jeweils ein deutlich höherer Stellenwert im Hinblick auf die leistungsstarken Kinder.

Im Hinblick auf die beiden Gruppen von Kindern mit unterschiedlichem Leistungsvermögen ergeben sich damit deutlich verschiedenartige Merkmalskonstellationen, die ein idealtypisch gestalteter Unterricht aufweisen sollte:

Für leistungsschwache Kinder sollte nach Einschätzung der meisten Klassenlehrer ein Unterricht in erster Linie durch individuelle Zuwendung und Hilfe sowie durch Binnendifferenzierung und Individualisierung gekennzeichnet sein, dagegen sind das Aufgreifen von Schülerideen und der Spielraum für selbständiges Arbeiten nachrangig. Für leistungsstarke Kinder sollte der Unterricht hingegen vor allem einen Spielraum für selbständiges Arbeiten bieten und eine gute Atmosphäre aufweisen, dagegen sind individuelle Zuwendung und Hilfen sowie Transparenz und Strukturiertheit des Unterrichts deutlich nachrangig.

Abbildung 2.3.1.3.3: Stellenwert von Merkmalen der Unterrichtsgestaltung für leistungsschwache Kinder nach Einschätzung der Klassenlehrer und der Schriftsprachberater



- Vergleich der Einschätzungen von Klassenlehrern und Schriftsprachberatern im Hinblick auf leistungsschwache Kinder

Beim Vergleich der Einschätzungen der Unterrichtsmerkmale durch Klassenlehrer und Schriftsprachberater im Hinblick auf ihre Bedeutung für leistungsschwache Kinder ergeben sich mehr Gemeinsamkeiten als beim Vergleich der Einschätzungen im Hinblick auf unterschiedlich leistungsstarke Kinder. Unter den ersten vier Rangplätzen befinden sich in beiden Lehrergruppen dieselben Merkmale, die für lernschwache Kinder eine hohe Bedeutung aufweisen:

- individuelle Zuwendung und Hilfen
- Binnendifferenzierung/Individualisierung des Unterrichts
- Transparenz und Strukturiertheit der Aufgabenstellung
- Atmosphäre im Unterricht

Diese Merkmale bilden demnach für Klassenlehrer und Schriftsprachberater übereinstimmend den Kern einer Unterrichtskonzeption, die besonders für leistungsschwache Kinder lernförderlich ist. Gleichzeitig ergeben sich einige deutliche Unterschiede bei den Einschätzungen beider Lehrergruppen.

Von den Klassenlehrern wird der Stellenwert folgender Merkmale deutlich höher eingeschätzt:

- individuelle Zuwendung/Hilfen während der Arbeit
- Transparenz und Strukturiertheit der Aufgabenstellung
- differenzierte Rückmeldung zu den Leistungen des Kindes
- Disziplin und Organisiertheit des Unterrichts

Von den Schriftsprachberatern wird der Stellenwert folgender Merkmale deutlich höher eingeschätzt:

- Atmosphäre im Unterricht
- Spielraum für selbständiges Arbeiten
- Aufgreifen von Schüler-Ideen

Keine nennenswerten Unterschiede ergeben sich bei folgenden Merkmalen:

- Binnendifferenzierung/Individualisierung des Unterrichts
- Erfahrungsnähe von Aufgaben

Interpretiert man die Unterschiede bei den Einschätzungen der beiden Lehrergruppen auf der Folie, die sich durch den Vergleich der Bedeutung von Unterrichtsmerkmalen bei leistungsschwachen bzw. leistungsstarken Schülern ergibt, so neigen die Schriftsprachberater mehrheitlich zur Höherbewertung solcher Unterrichtsmerkmale, die nach Einschätzung der Klassenlehrer

rer eher für leistungsstarke Schüler bedeutsam sind (Spielraum für selbständiges Arbeiten, Aufgreifen von Schüler-Ideen). Das bedeutet, dass der Unterricht für leistungsschwache Schüler sich nach Einschätzung der Schriftsprachberater weniger deutlich vom Unterricht für leistungsstarke Schüler unterscheidet wie nach den Einschätzungen der Klassenlehrer. Ein möglicher Grund hierfür könnte methodisch dadurch bedingt sein, dass die Schriftsprachberater den Unterricht ausschließlich im Hinblick auf leistungsschwache Kinder beurteilten, während die Klassenlehrer die Merkmale im Hinblick auf Kinder beider Pole des Leistungsspektrums einschätzten. Durch diese Polarisierung wird die Wahrnehmung der Unterschiede vermutlich verstärkt.

2.3.1.4 Vergleich der Unterrichtsziele von Lehrkräften in Klassen mit und ohne Schriftsprachberater

Im Abschnitt 2.2.3.2 wurde im Zusammenhang mit Einstellungsveränderungen in den Lehrerkollegien bezüglich des schriftsprachlichen Unterrichts berichtet, dass in den Schulen, in denen Schriftsprachberater tätig sind, stärkere Veränderungen feststellbar sind als in Schulen ohne Schriftsprachberater. Um zu analysieren, inwieweit die Kooperation der Klassenlehrer mit Schriftsprachberatern in der Klasse zu einer Veränderung ihrer klassenbezogenen Unterrichtsziele führt, werden im Folgenden die Ziele von Klassenlehrern aus Klassen mit bzw. ohne Schriftsprachberater verglichen. Dabei werden die Aussagen aus den Klassenstufen 1 und 2 zusammengefasst.

Tabelle 2.3.1 (e): Übergreifende Ziele des Lese- und Schreibunterrichts von Klassenlehrern aus Klassen mit bzw. ohne Schriftsprachberater

mittlere Rangplätze	Klassen ohne SB	Klassen mit SB	Effektstärke ²⁹
Motivation und Selbstbild	2,99	3,67	0,34
spezifische Fertigkeiten	6,78	7,14	0,21
allgemeine Fähigkeiten	7,55	6,99	-0,44
Anzahl der Lehrer	30	69	

Beim Vergleich der jeweils wichtigsten fünf Einzelziele für den Lese- und Schreibunterricht [siehe Tabelle 2.3.1 (a) und (b)] ergibt sich, dass die Klassenlehrer in Klassen ohne Schriftsprachberater im Durchschnitt das Ziel „bleibendes Interesse am Lesen“ deutlich höherrangig einstufen als die Klassenlehrer, die mit Schriftsprachberatern zusammenarbeiten. Bei den übrigen Lese- und Schreibzielen ergeben sich keine signifikanten Unterschiede.

²⁹ Die sog. Effektstärke ist ein Vergleichsmaßstab für die (absolute) Größe des Mittelwertunterschieds – errechnet aus der Mittelwertdifferenz, geteilt durch die gemeinsame Standardabweichung beider Stichproben. Eine Effektstärke bis 0,15 gilt nach Cohen (1988) als „schwacher Effekt“, eine Effektstärke über 0,35 als „starker Effekt“ (vgl. Bortz 1993). Ein negatives Vorzeichen besagt, dass die Werte für die jeweils zweite Vergleichsgruppe (Klassen mit SB) geringer ausfallen als für die erstgenannte Gruppe (Klassen ohne SB).

Vergleicht man die beiden Lehrergruppen hinsichtlich der aus den Einzelzielen gebildeten übergeordneten Ziele-Bereiche, so ergibt sich eine deutlich unterschiedliche Verteilung [siehe Tabelle 2.3.1 (e)]. Klassenlehrer aus Klassen ohne Schriftsprachberater favorisieren im Durchschnitt stärker die Ziele in den Bereichen „Motivation und Selbstbild“ sowie „spezifische Fertigkeiten“, während die Klassenlehrer aus Klassen mit Schriftsprachberater die Förderung allgemeiner Fähigkeiten höher gewichten. Demnach geht mit der Kooperation zwischen Klassenlehrern und Schriftsprachberatern auch eine Veränderung der Unterrichtsziele einher. Dies stützt die in Abschnitt 2.2.3.2 berichteten Ergebnisse bezüglich der im Zusammenhang mit der Tätigkeit der Schriftsprachberater in den Schulen feststellbaren Einstellungsveränderungen im gesamten Kollegium.

Ob die Veränderungen in den Unterrichtszielen der kooperierenden Klassenlehrer auf die Erfahrungen mit dieser Kooperation zurückzuführen sind oder ob sich Klassenlehrer, die eine solche Kooperation eingehen, ohnehin in ihren Einstellungen von den übrigen Kollegen unterscheiden (und sich dementsprechend eher zu einer Kooperation entschließen), lässt sich aufgrund der Daten nicht klären.

2.3.2 Methodische Merkmale des Lese- und Schreibunterrichts

Die Klassenlehrer wurden zu einigen methodischen Grundmerkmalen des Lese- und (Recht-) Schreibunterrichts befragt; dazu gehören u.a. die Verwendung einer Fibel bzw. eines Lehrgangs, die Dauer des täglich im Unterricht praktizierten Lesens und Schreibens sowie die Durchführung besonderer Projekte des Lesens und Schreibens. Die ausgewählten Merkmale entsprechen weitgehend jenen, die bereits in der Voruntersuchung zum PLUS erhoben worden waren, so dass ein Vergleich mit den dortigen Ergebnissen möglich wird.

Die Daten zu den erfassten Merkmalen des Lese- und (Recht-) Schreibunterrichts in den Klassenstufen 1 bis 4 wurden im Frühjahr 1995 bis 1999 in den beiden Längsschnittstichproben (Welle 94 und 95) gewonnen, die Angaben zur Klassenstufe 4 aus der Voruntersuchung zum PLUS wurden im Frühjahr 1993 erhoben. Tabelle 2.3.2 zeigt die Stichprobengrößen für die einzelnen Klassenstufen, auf die sich die Angaben zu den Unterrichtsbedingungen beziehen.

Tabelle 2.3.2: Übersicht über die Klassen für die Analyse der Unterrichtsbedingungen

	Klassen mit SB	Klassen ohne SB	Klassen insgesamt
Klassenstufe 1	69	30	99
Klassenstufe 2	40	31	71
Klassenstufe 3	32	29	61
Klassenstufe 4 (1998/99)	30	23	53
Klassenstufe 4 (1992/93)	*	178	178

Der Rückgang der Anzahl teilnehmender Klassen geht im Wesentlichen darauf zurück, dass die Schriftsprachberater ihre Tätigkeit auf die Klassenstufen 1 und 2 konzentrieren. Da es in diesen Klassen vor allem um die im Zusammenhang mit der Kooperation zwischen Klassenlehrern und Schriftsprachberatern zu beobachtenden Veränderungen ging, nahm ein größerer Teil dieser Klassen nach Beendigung der Arbeit der Schriftsprachberater in den Klassen auf eigenen Wunsch nicht mehr an der Längsschnitterhebung teil. Bei den Klassen ohne SB macht sich hingegen der „natürliche“ Schwund bemerkbar, der bei mehrjährigen Längsschnitterhebungen kaum vermeidbar ist. Einen systematischen Einfluss auf die Zusammensetzung der Stichprobe bezüglich der Höhe der Ausgangsleistungen und der Leistungssteigerungen konnte durch den Wegfall eines Teils der Stichprobe nicht festgestellt werden. Mit Ausnahme der Daten zum Anfangsunterricht, denen die Angaben aller Klassen zugrunde liegen, wurden bei den weiteren Merkmalen des Unterrichts nur solche Klassen berücksichtigt, von denen die Angaben aus mindestens drei Schuljahren vorliegen.

2.3.2.1 Schriftsprachlicher Anfangsunterricht

Für die Charakterisierung der methodischen Ausrichtung des Anfangsunterrichts wurden die Klassenlehrer befragt, ob sie eine Fibel einsetzen und ob die Kinder von Anfang an mit einer Anlauttabelle arbeiten.

- Einsatz einer Fibel

Der Anteil der Klassen, in denen im Anfangsunterricht eine Fibel eingesetzt wurde, beträgt in der Gesamtstichprobe aller 99 Klassen, von denen die entsprechenden Angaben vorliegen, 65 Prozent. Zum Vergleich: In der Voruntersuchung im Schuljahr 1992/93 gaben 81 Prozent der befragten Viertklasslehrer an, dass in ihrer Klasse eine Fibel eingesetzt worden sei. In zwei Dritteln der Klassen mit Fibelunterricht (65 Prozent) wird nach den Angaben von 1996/97 die „Bunte Fibel“ eingesetzt, deren frühere Ausgabe nach den Ergebnissen der Voruntersuchung 1993 noch einen höheren Anteil von 76 Prozent unter den Fibelklassen hatte.

Zwischen den Teilstichproben der Klassen mit bzw. ohne Schriftsprachberater zeigen sich deutliche Unterschiede: Von den Klassen ohne Schriftsprachberater wurden 83 Prozent mit einer Fibel unterrichtet, dagegen liegt dieser Anteil unter den Klassen mit Schriftsprachberatern mit insgesamt 57 Prozent deutlich darunter. Der Anteil der Klassen mit Fibelunterricht nimmt in dieser Teilstichprobe offenbar im Laufe der Zeit merklich ab: in den Klassen mit Schriftsprachberatern der Welle 94 liegt der Anteil mit Fibelunterricht bei 67 Prozent, in den Klassen mit Schriftsprachberatern der Welle 95 beträgt der Anteil nur noch 51 Prozent.

Der im Vergleich zu den Ergebnissen der Voruntersuchung zu verzeichnende Rückgang der Fibel als Lehrmittel betrifft demnach nur solche Klassen, in denen eine Schriftsprachberaterin tätig ist, während der Anteil der Klassen ohne Schriftsprachberater, in denen eine Fibel im Anfangsunterricht eingesetzt wurde, den entsprechenden Wert aus der Voruntersuchung sogar leicht überschreitet.

Dieser Befund korrespondiert mit den Ergebnissen der informellen Befragungen von angehenden Schriftsprachberatern während der Weiterbildungskurse, nach denen ein Teil der Schriftsprachberater der Ansicht ist, dass sich integrative Formen der Förderung und Fibelunterricht ausschließen würden (siehe May 1995b, Juchems 1995c). Der offenkundige Zusammenhang zwischen der Tätigkeit einer Schriftsprachberaterin in der Klasse und der Tendenz zum Verzicht auf eine Fibel im Anfangsunterricht ließe sich demnach dadurch erklären, dass die Schriftsprachberater sich eher in Klassen begeben, mit deren Klassenlehrern sie in ihrer Skepsis gegenüber dem Fibelunterricht übereinstimmen, oder dass die betreffenden Klassenlehrer von den Schriftsprachberatern zu einem Unterricht ohne Fibel beeinflusst werden.

- **Anlauttabelle im Anfangsunterricht**

Der Einsatz einer Anlauttabelle im Anfangsunterricht ermöglicht Kindern, die das Grundprinzip der Lautschrift erkannt haben, selbständig Wörter anhand der eigenen Artikulation zu schreiben, indem sie die benötigten Buchstabenformen mit Hilfe der Anlaute der in der Tabelle abgebildeten Begriffe erhalten. Dieses didaktische Mittel stützt insbesondere ein eigenaktives Lernen der Kinder, es macht sie teilweise unabhängig von einer vorgegebenen Reihenfolge der Bearbeitung des Alphabets im Klassenunterricht, und es fördert die Motivation derjenigen Kinder, die bereits selbständig einige Wörter lesbar verschriften können.³⁰ In der Voruntersuchung wurde die Verbreitung von Anlauttabellen nicht erhoben. In der aktuellen Erhebung zeigt sich, dass sich dieses Lernmittel in kurzer Zeit allgemein durchgesetzt hat und zu einem Standardlernmittel geworden ist: In 95 Prozent aller Klassen (mit oder ohne Schriftsprachberater) wurde bzw. wird eine Anlauttabelle eingesetzt. Signifikante Unterschiede zwischen Klassen mit und ohne Schriftsprachberater bestehen hier nicht. Während früher der Einsatz einer Anlauttabelle in der Regel gleichzeitig den Verzicht auf eine Fibel im Anfangsunterricht bedeutete (v.a. beim Lehrgang „Lesen durch Schreiben“), sind die Entscheidungen für die Anlauttabelle und für oder gegen die Fibel heute unabhängig voneinander. Dies hängt damit zusammen, dass inzwischen mehreren Fibellehrgängen auch eine Anlauttabelle beiliegt, so dass die Lehrkräfte Fibel und Anlauttabelle kombinieren können. Viele Lehrer verwenden jedoch gesonderte Anlauttabellen, die lehrgangsübergreifend eingesetzt werden können.

³⁰ Siehe dazu die bisherigen Forschungsergebnisse zu Spontanschreibungen im Anfangsunterricht im Gesamtbericht (May 2000b, Abschnitt 3.1.).

2.3.2.2 Leseunterricht

Als Merkmale des Leseunterrichts wurden die Klassenlehrer zur Dauer des Lesens im Rahmen des Unterrichts sowie zur Durchführung von Projekten zur besonderen Förderung des Lesens in der Klasse befragt.

- Lesedauer im Unterricht

Die Frage lautete: „Wie lange lasen die Kinder im Unterricht täglich durchschnittlich (stilles Lesen und Vorlesen)?“. Die Angaben (Minuten am Tag) stellen durchschnittliche Werte für das jeweilige Schuljahr dar. Tabelle 2.3.2.2 (a) zeigt die Ergebnisse für die Klassenstufen 1 bis 4.

Tabelle 2.3.2.2 (a): Tägliche Lesedauer im Unterricht in Klassen mit und ohne Schriftsprachberater (SB)

	alle Klassen		Klassen ohne SB		Klassen mit SB		Effektstärke
	M	s	M	s	M	s	
Klasse 1	16,0	10,2	*	*	16,0	10,2	*
Klasse 2	24,3	16,3	18,2	7,3	29,1	19,7	0,67
Klasse 3	24,8	13,6	23,9	12,2	25,4	15,1	0,11
Klasse 4 (98/99)	24,1	13,7	20,8	12,4	26,7	14,4	0,43
Durchschnitt Klassenstufen 2-4	23,8	11,6	21,8	10,7	25,6	12,1	0,33
Klasse 4 (92/93)	17,5	10,7	*	*	*	*	*

Quellen: KL-Fragebogen 1995 bis 1999, Voruntersuchung 1993.

Angaben zu den mit * bezeichneten Merkmalen wurden nicht erhoben.

Nach den Angaben der Klassenlehrer steigt die durchschnittliche Lesezeit im Unterricht insgesamt von 16,0 Minuten in Klasse 1 auf 24,3 Minuten in Klasse 2 und bleibt auf diesem Niveau bis zur vierten Klasse (24,2 Minuten). Der durchschnittlich geringere Wert in den ersten Klassen entspricht den noch nicht weit entfaltenen Lesefertigkeiten der meisten Kinder dieses Alters. Nach der Aneignungsphase steigen die Leseübungszeiten deutlich an.

Im Vergleich zum Ergebnis der Voruntersuchung (17,5 Minuten) liegt die aktuell ermittelte durchschnittliche Lesedauer in den vierten Klassen von 24,2 Minuten deutlich höher.

Zwischen den Klassen mit bzw. ohne Schriftsprachberater zeigen sich Unterschiede in der durchschnittlichen Lesezeit. Besonders in Klasse 2 lesen die Klassen mit Schriftsprachberater nach Einschätzung der Klassenlehrer mit 29,1 Minuten deutlich länger als die Klassen ohne Schriftsprachberater (18,2 Minuten) – der Unterschied ist hier mit 10,9 Minuten beträchtlich. In den Klassen 3 und 4 verringert sich der Unterschied zwischen den Gruppen – die Differenz beträgt noch 4,9 bzw. 5,9 Minuten zugunsten der SB-Klassen. Allerdings zeigt sich in beiden Gruppen eine große Bandbreite – von 5 bis 100 Minuten (Klasse 2) bzw. 3 bis 60 Minuten

(Klasse 3) täglich (!). Solche Extremwerte lassen Zweifel aufkommen, ob die Schätzungen nach vergleichbaren Maßstäben erfolgten.

- Projekte zur Leseförderung

Für die Beantwortung der Frage, welche besonderen Projekte zur Förderung des Lesens im laufenden Schuljahr durchgeführt wurden, waren mehrere Antwortkategorien vorgegeben. Diese Kategorien wurden von den Lehrern durch zahlreiche weitere Angaben ergänzt. Die prozentualen Häufigkeiten der einzelnen Angaben sowie die Gesamtzahl der Projekte in den verschiedenen Klassenstufen zeigt Tabelle 2.3.2.2 (b).

In den meisten Klassen wird nach Lehrerangaben eine *eigene Klassenbücherei* eingerichtet; besonders häufig in der zweiten Klassenstufe (87 Prozent), wenn die meisten Kinder schon selbständig Lektüre lesen können, und etwas weniger häufig in den Klassenstufen 3 und 4, in denen andere Formen der Leseförderung verstärkt bevorzugt werden. Ebenfalls zur Kategorie Klassenbücherei ist das Einrichten einer sog. *Bücherkiste* in der Klasse, die in Kooperation mit der örtlichen Bücherhalle regelmäßig aktualisiert wird.³¹ Nach den Angaben der Lehrer wird eine solche Bücherkiste in knapp jeder zweiten Klasse eingesetzt. Ebenfalls häufig wird das regelmäßige *Vorlesen eines Buches* in der Klasse (66 bis 75 Prozent) genannt; auch diese Kategorie erzielt in allen Klassenstufen etwa gleichbleibend hohe Werte.

Mit der Klassenstufe deutlich ansteigende Häufigkeitswerte ergeben sich bei der Kategorie *Lektürelesen mit gezielten Fragen* (von 33 Prozent in Klasse 1 auf 87 Prozent in Klasse 4). Der Grund ist sicher die anwachsende Sicherheit in der Lesefertigkeit, die es den Lehrern zunehmend ermöglicht, gezielte Leseaufträge zu vergeben. Ebenfalls von Klasse 1 bis 3 ansteigend sind die Angaben für *Buchvorstellungen* in der Klasse (Klasse 1: 38 Prozent, Klasse 3: 57 Prozent); allerdings wird diese Kategorie in Klasse 4 wieder seltener angegeben. Das „Schlusslicht“ unter den vorgegebenen Kategorien bildet der *Büchertausch in der Klasse*; diese Kategorie wird deutlich seltener genannt als die übrigen.

Die relativ hohe Zahl von Angaben unter der Rubrik „andere Leseprojekte“ (bis zu 49 Prozent) weist darauf hin, dass die vorgegebenen Kategorien die Vielfalt der realisierten Leseprojekte nur teilweise erfassen. Häufiger wurden genannt: regelmäßige *Buchausleihe* aus der Schülerbücherei oder aus der Bücherhalle; *Bücherbus*; Einrichtung von *Lesestunden*, in der alle Kinder für sich lesen, z.T. auch in der gesonderten *Lesecke*; *gezielte Leseangebote* zu Sachunter-

³¹ Der Einsatz der Bücherkiste für die Leseförderung wurde erst ab Klasse 3 gezielt erhoben. Zuvor wurde die Verwendung der im Rahmen des Kooperationsprojekts zwischen der Stiftung Hamburger Öffentliche Bücherhallen (HÖB) und der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (Amt für Schule) zur Verfügung gestellten Bücherkisten in einem gesonderten Forschungsprojekt der Fachhochschule für Bibliothekswesen untersucht (Kübler, Graf & Keitel 1997).

richtsthemen oder aus der Lernwerkstattarbeit; *Autorenlesungen*; Durchführung einer *Lesenacht* oder eines *Lesewettbewerbs* (z.B. auf Schulfesten).

Tabelle 2.3.2.2 (b): Projekte zur Leseförderung in den Klassen 1 bis 4

Häufigkeiten in Prozent	Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	Kl. 4 (93)
• eigene Klassenbücherei	82	87	77	72	73
• Bücherkiste in der Klasse	*	*	47	45	*
• regelmäßiges Vorlesen eines Buches	71	75	66	74	71
• Lektüre mit gezielten Fragen	33	69	82	87	*
• Buchvorstellung mit Vorlesen	38	49	57	36	*
• Büchertausch in der Klasse	11	27	16	13	34
• andere Projekte	24	41	45	43	49
mittlere Anzahl verschiedenartiger Projekte (Minimum – Maximum)	2,6 (0 – 5)	3,5 (1 – 6)	3,4 (1 – 6)	3,7 (2 – 7)	2,6 (0 – 7)

Quellen: KL-Fragebogen 1995 bis 1999; Voruntersuchung 1993.

Angaben zu den mit * markierten Merkmalen wurden nicht erhoben.

Zählt man die Angaben der Klassenlehrer in einzelnen Rubriken zusammen, so ergibt sich im ersten Schuljahr eine mittlere Anzahl von 2,6 verschiedenartigen Leseprojekten mit einer Streuweite von 0 bis 5. Diese Durchschnittszahl steigt bis zur vierten Klasse auf durchschnittlich 3,7 Leseprojekte an. Der in der Voruntersuchung in vierten Klassen ermittelte Wert liegt bei durchschnittlich 2,6 Leseprojekten³². Während im ersten Schuljahr 9 Prozent der Klassenlehrer angeben, kein besonderes Leseprojekt durchgeführt zu haben, trifft dies in den Klassenstufen 2 bis 4 auf keine einzige Klasse zu; bei der Voruntersuchung gaben in der vierten Klasse 2 Prozent der Lehrer kein einziges Projekt an. Wie schon bei den Durchschnittslesezeiten in den Klassen belegen die Zahlenangaben zu den Leseprojekten den Trend, dass eine gezielte Förderung des weiterführenden Lesens meist in der zweiten Klassenstufe einsetzt.

Beim Vergleich der *Klassen mit bzw. ohne Schriftsprachberater* ergibt sich hinsichtlich der Anzahl der durchgeführten Leseprojekte über alle Schuljahre hinweg ein zahlenmäßiger Vorteil zugunsten der Klassen ohne Schriftsprachberater, in denen pro Schuljahr durchschnittlich 3,6 verschiedene Leseprojekte durchgeführt wurden, gegenüber durchschnittlich 3,1 Projekten in den Klassen mit SB [siehe Tabelle 2.3.2.2 (c)]. Allerdings ist in beiden Gruppen die Bandbreite relativ hoch, so dass der Unterschied die statistische Signifikanz knapp verfehlt ($p = .07$). Während sich in den beiden ersten Klassenstufen kein erkennbarer Unterschied zeigt (in beiden Gruppen werden durchschnittlich 3,5 Projekte verwirklicht), führen die Klassen, in denen keine Schriftsprachberaterin tätig ist, nach Angaben ihrer Klassenlehrer ab dem dritten Schuljahr insgesamt mehr Leseprojekte durch als die Klassen mit Schriftsprachberatern (Mittelwert 3,7

³² Beim Vergleich der durchgeführten Leseprojekte zwischen den Klassen der aktuellen Befragung und der Voruntersuchung in vierten Klassen muss berücksichtigt werden, dass teilweise andere Items für die Viertklasslehrer vorgegeben waren, so dass auch die Zahl der verschiedenartigen Projekte nur bedingt vergleichbar ist.

gegenüber 3,0). Auf alle vier Grundschuljahre bezogen ergibt sich lediglich beim Anteil der Klassen mit eigener Klassenbücherei ein leichter Vorteil zugunsten der Klassen mit Schriftsprachberater; bei allen übrigen Kategorien zeigen sich entweder keine Unterschiede oder etwas höhere Anteile bei den Klassen ohne Schriftsprachberater.

Tabelle 2.3.2.2 (c): Anzahl von Leseprojekten in Klassen mit bzw. ohne Schriftsprachberater

mittlere Häufigkeiten in den Schuljahren 1 bis 4	Klassen ohne SB	Klassen mit SB	Effektstärke
• eigene Klassenbücherei	0,74	0,85	0,33
• Bücherkiste in der Klasse	0,46	0,48	0,05
• regelmäßiges Vorlesen eines Buches	0,79	0,68	-0,28
• Lektüre mit gezielten Fragen	0,79	0,64	-0,39
• Buchvorstellung mit Vorlesen	0,55	0,40	-0,26
• Büchertausch in der Klasse	0,17	0,18	0,05
• andere Projekte	0,41	0,31	-0,25
mittlere Anzahl verschiedenartiger Projekte	3,58	3,14	-0,34

Angesichts der besonderen Bedeutung, die im PLUS der Leseförderung beigemessen wird, überrascht dieser den Erwartungen widersprechende Befund. Die Ursache für die unterschiedliche Zahl der Leseprojekte in beiden Gruppen lässt sich aufgrund der hier vorliegenden Daten nicht abschließend klären. Jedoch ergibt sich die Tendenz, dass in den höheren Klassenstufen, in denen die Schriftsprachberater meist nicht mehr intensiv in den Klassen tätig sind, die Aktivitäten zur Leseförderung in den betreffenden Klassen im Vergleich zu den anderen etwas zurückgeht. Dies könnte so interpretiert werden, dass in diesen Klassen die ausbleibenden Initiativen der Schriftsprachberater zu einem relativen Rückgang der Leseprojekte führten, während in den Klassen ohne Schriftsprachberater die Klassenlehrer von Beginn an die Projekte selbst initiieren müssen und diese Aktivitäten in den höheren Klassenstufen eher fortsetzen.

2.3.2.3 Rechtschreibunterricht

Zur Beschreibung ihres Rechtschreibunterrichts wurden die Klassenlehrer befragt, ob in der Klasse ein Rechtschreiblehrgang eingesetzt wird, ob ein bestimmter Rechtschreibgrundwortschatz eingeübt wird und ob die Kinder mit einem Wörterbuch arbeiten. Die Angaben in Tabelle 2.3.2.3 beziehen sich jeweils auf die prozentuale Häufigkeit der Klassen, in denen die entsprechenden Fragen mit „ja“ beantwortet wurden.

Tabelle 2.3.2.3: Merkmale des Rechtschreibunterrichts

Häufigkeiten in Prozent	Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4 (1998/99)	Klasse 4 (1993) ³³
Einsatz eines Rechtschreiblehrgangs	25,6	72,5	77,1	80,4	(77,4)
Einüben eines bestimmten Grundwortschatzes	60,0	68,7	62,3	52,0	(62,4)
Arbeit mit einem Wörterbuch	45,4	52,2	86,9	80,8	nicht erhob.

Quelle: KL-Fragebogen

- **Einsatz von Rechtschreiblehrgängen**

Im ersten Schuljahr wird nur in einer Minderheit von ca. 26 Prozent der Klassen ein Rechtschreiblehrgang eingesetzt, und die meisten der betreffenden Lehrer meinen damit Teile eines integrierten Lehrgangskonzepts für den Anfangsunterricht (z.B. „Fu und Fara“) – in wenigen ersten Klassen werden bereits gesonderte Rechtschreibmaterialien (z.B. Wortlistentraining) eingesetzt.

In den meisten Klassen erfolgt der Einsatz eines gesonderten Rechtschreiblehrgangs erst ab dem zweiten Schuljahr, so dass hier der Anteil auf ca. 73 Prozent steigt und bis zum vierten Schuljahr auf ca. 80 Prozent anwächst. Dieser Wert entspricht in etwa dem in den vierten Klassen im Rahmen der Voruntersuchung ermittelten Wert von ca. 77 Prozent. Anders als beim Fibeinsatz (siehe Abschnitt 2.3.2.2) ist die Verwendung von Rechtschreiblehrgängen demnach seit 1993 nicht zurückgegangen. Der mit Abstand am häufigsten verwendete Rechtschreiblehrgang („Schreiben und Rechtschreiben“) nimmt einen Anteil von ca. 60 Prozent unter den Lehrgängen ein. Damit ist die beherrschende Stellung dieses Lehrgangs im Vergleich zu dem in der Voruntersuchung ermittelten Anteil von ca. 43 Prozent noch angewachsen.

Da das Rechtschreibtraining über die gesamte Grundschulzeit hinweg stattfindet, werden in diesem Bereich – im Unterschied zur Fibel, die nur im Anfangsunterricht verbreitet ist – in allen Klassenstufen spezielle Lehrgänge eingesetzt. Daher ist es sinnvoll, für den Vergleich zwischen Klassen mit und ohne Schriftsprachberater den Einsatz von Rechtschreiblehrgängen über die gesamte Grundschulzeit zu berücksichtigen. Dabei ergibt sich in der Gruppe ohne Schriftsprachberater über die gesamte Zeit ein deutlich höherer Anteil von 76 Prozent, die einen Rechtschreiblehrgang verwenden, während dieser Anteil in der Gruppe ohne Schriftsprachberater im Mittel pro Klassenstufe lediglich 58 Prozent beträgt.

- **Rechtschreibgrundwortschatz**

Die Frage, ob in ihrer Klasse ein bestimmter Rechtschreibgrundwortschatz geübt werde, bejahen 60 Prozent der Klassenlehrer aus ersten Klassen. In der zweiten Klasse steigt dieser Anteil

³³ Die Angaben zur Klasse 4 beziehen sich auf den Einsatz in der Grundschule überhaupt, also ggf. auch auf den früheren Einsatz in den Klassenstufen 1 bis 3. Dadurch können die Zahlen vergleichsweise höher bzw. niedriger ausfallen, als wenn nur nach dem Einsatz im vierten Schuljahr gefragt worden wäre.

auf fast 69 Prozent und sinkt anschließend wieder auf 52 Prozent in Klasse 4. In der Voruntersuchung lag der entsprechende Anteil (allerdings auf die gesamte Grundschulzeit bezogen³⁴) bei 62 Prozent.

In der Mehrzahl der Fälle wird auf den Grundwortschatz verwiesen, der dem eingesetzten Rechtschreiblehrgang zugrunde liegt. Klassenbezogene Grundwortschätze werden nur in wenigen Klassen verwendet. Beim Vergleich der Klassen mit bzw. ohne SB ergeben sich hier über die gesamte Grundschulzeit hinweg praktisch keine Unterschiede bei den Anteilen der Klassen mit Grundwortschatz (61 bzw. 63 Prozent).

- Arbeit mit dem Wörterbuch

Der Erwerb der Techniken zum Umgang mit einem Wörterbuch stellt eine wirksame Hilfe zum selbständigen Schreiben und zur Erweiterung der orthografischen Kenntnisse dar. Von Bedeutung für das selbständige orthografische Lernen stellt das Wörterbuch damit in gewisser Weise eine Fortsetzung bzw. Erweiterung der Anlauttabelle dar. Während die Kinder mit letzterer selbständig lesbare Schreibungen anhand ihrer Artikulation produzieren können, ermöglicht ihnen das Wörterbuch die eigenständige Klärung orthografischer Zweifelsfälle, so dass sie auf diese Weise auch solche Wörter richtig schreiben können, die noch nicht Teil ihres gesicherten Schreibwortschatzes sind.

Wie Tabelle 2.3.2.3 zeigt, wird nach Angaben der Klassenlehrer in ca. 45 Prozent der ersten Klassen bereits mit einem Wörterbuch gearbeitet. Dieser Anteil steigt auf 52,2 Prozent im zweiten Schuljahr. Eine fast durchgängige Verbreitung erfährt die Arbeit mit dem Wörterbuch in der dritten Klassenstufe, in der ca. 87 Prozent der Klassen ein Wörterbuch verwenden. In der Voruntersuchung in vierten Klassen war dieses Merkmal nicht erfragt worden.

Die Einführung in den Gebrauch des Wörterbuchs geschieht in Klassen ohne SB früher und insgesamt häufiger als in Klassen mit SB. In der Klassenstufe 1 werden bereits 58,6 Prozent der Klassen ohne SB mit dem Wörterbuch vertraut gemacht, während dies nur auf 39,7 Prozent der ersten Klassen mit SB zutrifft. Und über alle Grundschuljahre hinweg beträgt der mittlere Anteil der Klassen mit Wörterbuch in der Gruppe ohne SB 71,5 Prozent, in den Klassen mit SB beträgt der entsprechende Anteil lediglich 54,8 Prozent. Dies spricht dafür, dass in den Klassen ohne SB tendenziell früher und durchgängiger Wert auf eine selbständige Erarbeitung der orthografisch richtigen Schreibungen gelegt wird.

³⁴ Im Unterschied zu den übrigen Angaben der Voruntersuchung bezieht sich diese Anzahl auf die gesamte Grundschulzeit, da der Einsatz eines Rechtschreibgrundwortschatzes in der Regel bereits vor der vierten Klasse beginnt.

2.3.2.4 Textschreiben im Unterricht

Zur Beschreibung des auf Textkompetenz hinzielenden Schreibunterrichts wurden die Klassenlehrer nach dem Umfang des Schreibens im Unterricht sowie nach den durchgeführten Schreibprojekten befragt.

- **Dauer des Schreibens im Unterricht**

Um zu erkunden, welchen Stellenwert das Schreiben im Unterricht einnimmt, war in der Voruntersuchung in vierten Klassen nach dem Umfang des Geschriebenen gefragt worden. Dabei ergab die Auswertung, dass etliche Lehrkräfte Schwierigkeiten mit der Schätzung der wöchentlich geschriebenen Seitenzahl hatten. Bei einem Mittelwert von 6,0 Seiten DIN A5 ergaben sich Schwankungen von einer bis zu 25 Seiten. Als Konsequenz daraus wurde bei der aktuellen Erhebung nach der *wöchentlichen Dauer* des Schreibens im Unterricht gefragt. Infolgedessen sind die Ergebnisse beider Erhebungen nicht direkt vergleichbar.

Allerdings scheint auch die Schätzung der Schreibdauer im Unterricht Probleme aufzuwerfen: Die Bandbreite der wöchentlichen Gesamtdauer ist in allen Klassenstufen sehr hoch, z.B. in der vierten Klassenstufe von 2 bis 14,0 Wochenstunden (siehe Tabelle 2.3.2.4 (a)). Möglicherweise legen die befragten Lehrer unterschiedliche Maßstäbe dafür an, was als Schreibtätigkeit zu definieren ist, weil die Fragen nicht hinreichend operationalisiert sind.

Tabelle 2.3.2.4 (a): Wöchentliche Dauer verschiedener Formen des Schreibens im Unterricht

Mittlere Zahl der Unterrichtsstunden	Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4
freies Schreiben/Aufsätze	1,9	1,4	1,4	1,6
Abschreiben	1,1	1,3	1,2	1,1
Diktate	0,3	0,7	0,8	1,0
Lückentexte	0,7	0,7	0,6	0,5
Schreiben am Computer	*	*	0,1	0,2
andere Schreibaufgaben	0,2	0,4	0,5	0,5
Gesamtdauer des Schreibens (Mittelwert) (Minimum – Maximum)	4,2 (0,5 – 11,0)	4,4 (1,3 – 10,5)	4,5 (2,5 – 10,0)	4,8 (2,0 – 14,0)

Quellen: KL-Fragebogen • * Merkmal wurde nicht gezielt erfragt.

Rechnet man alle Lehrerangaben zur Dauer der einzelnen Schreibaufgaben zusammen, so ergibt sich ein leicht ansteigender Trend von 4,2 Wochenstunden in Klasse 1 auf insgesamt 4,8 Stunden in Klasse 4. Dabei muss berücksichtigt werden, dass gleiche Zeitangaben angesichts der über die Zeit wachsenden Schreibfertigkeiten unterschiedliche Umfänge des Geschriebenen bedeuten. In Klasse 4 wird selbstverständlich in der gleichen Zeit viel mehr Text geschrieben als

in den Anfangsklassen; der zeitliche Anteil des Schreibens am gesamten Deutschunterricht erhöht sich jedoch verhältnismäßig wenig.

Die Gesamtschreibdauer setzt sich aus mehreren Teiltätigkeiten zusammen, deren Dauer über die Grundschulzeit hinweg unterschiedliche Trends aufweisen. Den größten Anteil nimmt in allen drei Klassenstufen das *freie Schreiben* bzw. das *Aufsatzschreiben* ein, dessen mittlere Dauer zwischen 1,9 Wochenstunden in Klasse 1 und 1,4 Stunden in den Klassenstufen 2 und 3 beträgt. An zweiter Stelle der einzelnen Zeitanteile folgt das *Abschreiben* mit einer mittleren Dauer von 1,1 bis 1,3 Wochenstunden. Erwartungsgemäß ergibt sich für den Zeitanteil des *Diktatschreibens* nach dem ersten Schuljahr (0,3 Stunden) ein kontinuierlicher Anstieg bis auf durchschnittlich 1,0 Wochenstunden in Klasse 4. Darin drückt sich das deutlich wachsende Gewicht des Rechtschreibtrainings im Deutschunterricht aus.

Demgegenüber geht die mittlere Dauer der Bearbeitung von *Lückentexten* im Laufe der Grundschulzeit von 0,7 Stunden (Klasse 1) auf 0,5 Stunden (Klasse 4) etwas zurück.

Ansteigend ist die Dauer „anderer Schreibaufgaben“ – von 0,2 Stunden in Klasse 1 auf 0,5 Stunden in den Klassen 3 und 4. Unter dieser Rubrik werden u.a. Arbeiten mit der Schreibkartei, schriftliche Grammatikaufgaben oder Bearbeiten von Arbeitsblättern zu Sachthemen genannt. Das Schreiben am Computer, das erst ab Klasse 3 gezielt abgefragt wurde, nimmt mit durchschnittlich 0,1 bzw. 0,2 Wochenstunden in den meisten Klassen noch keinen oder einen nachrangigen Platz ein.

Tabelle 2.3.2.4 (b): Mittlere Dauer des Schreibens im Unterricht in Klassen mit und ohne Schriftsprachberater (SB)

mittlere Wochenstundenzahl in den Klassen 1 bis 4	alle Klassen		Klassen ohne SB		Klassen mit SB		Effekt- stärke
	M	s	M	s	M	s	
freies Schreiben/Aufsätze	1,55	0,91	1,36	0,75	1,65	0,97	0,31
Abschreiben	1,19	0,69	1,20	0,54	1,18	0,76	-0,03
Diktate	0,72	0,53	0,82	0,51	0,67	0,54	-0,28
Lückentexte	0,65	0,74	0,55	0,40	0,70	0,87	0,20
Schreiben am Computer (Kl. 3-4)	0,20	0,35	0,16	0,35	0,22	0,35	0,16
mittlere Gesamtdauer des Schreibens	4,56	1,74	4,61	1,39	4,53	1,90	-0,04

Quellen: KL-Fragebogen 1995 bis 1999

Beim Vergleich zwischen Klassen mit und ohne Schriftsprachberater [Tabelle 2.3.2.4 (b)] ergibt sich hinsichtlich der mittleren Gesamtdauer des Schreibens über alle Schuljahre hinweg kein signifikanter Unterschied. Allerdings werden in beiden Gruppen etwas unterschiedliche Akzente bei den einzelnen Formen der Schreibaufgaben gesetzt: In den Klassen mit Schriftsprachberatern wird im Durchschnitt längere Zeit für das freie Schreiben bzw. Aufsatzschreiben verwendet (1,65 gegenüber 1,35 Wochenstunden), während in den Klassen ohne Schrift-

sprachberater im Mittel mehr Zeit für das Diktatschreiben (im Durchschnitt 0,82 gegenüber 0,67 Stunden) verwendet wird.

- Projekte zur Förderung des Schreibens

Bei der Frage, ob es im laufenden Schuljahr besondere Vorhaben zur Förderung des selbständigen Schreibens gab, wurden die vorgegebenen Antwortkategorien von den Lehrern durch vielfältige Angaben ergänzt. Um ein möglichst hohes Maß an Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurden trotz der hohen Zahl an Ergänzungen keine zusätzlichen Kategorien gebildet, um nicht verschiedene Arten von Antworten (multiple-choice-Reaktionen und freie Ergänzungen) zu vermischen. Tabelle 2.3.2.4 (c) zeigt die aktuellen Ergebnisse für die Klassenstufen 1 bis 4 sowie ergänzend Teile der Ergebnisse aus der Befragung der Viertklasslehrer im Rahmen der Voruntersuchung zum PLUS.

Insgesamt am häufigsten wird die Einrichtung eines *Klassenbriefkastens* genannt (32 bis 49 Prozent), besonders häufig in den Klassenstufen 1 und 2. An zweiter Stelle der Einzelprojekte folgt die Gestaltung einer *Wandzeitung* zu einem bestimmten Thema, deren Häufigkeit von der ersten Klassenstufe (ca. 26 Prozent) bis zur vierten Klasse (42 Prozent) kontinuierlich anwächst. Dahinter treten die anderen Projekte deutlich zurück. Der Anteil der Klassen, in denen eine *Klassenzeitung* gestaltet wird, steigt bis zur vierten Klasse immerhin auf 19 Prozent. Diese Zahl liegt allerdings noch deutlich hinter dem in der Voruntersuchung ermittelten Anteil von 29 Prozent. Dies gilt auch für das *Briefeschreiben* an andere Klassen, das in der aktuellen Untersuchung nur einen Anteil von bis zu 9 Prozent der Klassen erreicht (Voruntersuchung: 29 Prozent).³⁵

Tabelle 2.3.2.4 (c): Projekte zur Förderung des Schreibens in den Klassen 1 bis 4

Häufigkeiten in Prozent	Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	Kl. 4 (93)
Klassenbriefkasten	44	49	40	32	*
Wandzeitung zu bestimmten Themen	26	36	40	42	*
Klassenzeitung	5	13	18	19	(29)
Brieffreundschaft mit einer anderen Klasse	5	7	8	9	(29)
andere Schreibprojekte	54	60	60	45	*
mittlere Anzahl verschiedener Schreibprojekte (Minimum – Maximum)	1,3 (0 – 3)	1,7 (0 – 5)	1,7 (0 – 4)	1,5 (0 – 4)	1,2 (0 – 5)

Quellen: KL-Fragebogen 1995 bis 1999; Voruntersuchung 1993.
Angaben zu den mit * markierten Merkmalen wurden nicht erhoben.

³⁵ Beim Vergleich mit den Daten der Voruntersuchung ist allerdings zu berücksichtigen, dass den Klassenlehrern 1993 teilweise andere Kategorien vorgegeben wurden, so dass sich die Antworten entsprechend anders verteilen (siehe May 1994c, S. 60f).

In der Kategorie „andere Schreibprojekte“, die noch häufiger angekreuzt wurde als die vorgegebenen Kategorien, werden zahlreiche verschiedene Einzelprojekte aufgeführt. In der ersten und zweiten Klassenstufe sind dies u.a. das Erstellen von „Ich“-Büchern oder von Geschichtsbüchern, das Schreiben von Lesetagebüchern oder von Klassenreisebüchern sowie das Gestalten von Texten zu Bildern. In den Klassenstufen 3 und 4 werden häufiger Projektbeschreibungen, Wettbewerbsbeiträge oder Sachkundemappen genannt, vereinzelt kommt auch schon der Hinweis auf das Schreiben von E-Mails vor.

Zur Ermittlung eines Summenwertes wurden alle Angaben in verschiedenen Kategorien addiert, so dass sich ein Maximalwert von 5 ergibt. Diese Gesamtzahl der in der Klasse durchgeführten Schreibprojekte steigt im Durchschnitt von 1,3 im ersten Schuljahr auf 1,7 im zweiten und dritten Schuljahr und geht im vierten Schuljahr auf 1,5 Projekte zurück. Ein direkter Vergleich mit dem in den vierten Klassen der Voruntersuchung ermittelten Durchschnittswert von 1,2 ist nur bedingt möglich, da sich der Gesamtwert aus teilweise anderen Kategorien zusammensetzt.

Aus den Angaben der Tabelle 2.3.2.4 (c) geht ebenfalls hervor, dass die Bandbreite der Zahl der Schreibprojekte in allen Klassenstufen ziemlich groß ist – von überhaupt keinem Schreibprojekt bis zu fünf verschiedenen Projekten in einem Schuljahr in einzelnen Klassen. Im Vergleich zu der mittleren Zahl der in den Klassen durchgeführten Leseprojekte von 2,6 bis 3,5 [siehe Tabelle 2.3.2.2 (b)] fällt die durchschnittliche *Anzahl verschiedener Schreibprojekte* (1,3 bis 1,7) geringer aus. Diese Tendenz zeigte sich bereits in der Voruntersuchung in vierten Klassen (durchschnittlich 2,6 Leseprojekte zu 1,2 Schreibprojekten). Auch der in der Voruntersuchung ermittelte Anteil von ca. 20 Prozent der vierten Klassen, die nach Angaben der Lehrer überhaupt *kein besonderes Projekt* zur Förderung des Schreibens durchführten, wird in der aktuellen Erhebung bestätigt: In den ersten Klassen beträgt dieser Anteil 18 Prozent und steigt bis zur vierten Klasse noch leicht auf 23 Prozent an. Das heißt, dass sich der Anteil der Grundschulklassen, in denen nach den Angaben der Klassenlehrer überhaupt kein besonderes Projekt zur Förderung des selbständigen Schreibens durchgeführt wird, seit der Voruntersuchung nicht verringert hat.

Im Vergleich dazu gaben bezüglich der Leseprojekte lediglich 9 Prozent der Erstklassenlehrer an, kein einziges Projekt durchgeführt zu haben, während im zweiten und dritten Schuljahr alle befragten Klassen mindestens ein Leseprojekt durchführten (vgl. Abschnitt 2.3.2.2).

Ein Vergleich der Klassen mit bzw. ohne Schriftsprachberater hinsichtlich der Gesamtzahl verschiedenartiger Schreibprojekte über die vier Grundschulklassen hinweg fällt tendenziell zugunsten der PLUS-Klassen aus: Durchschnittlich werden in diesen Klassen jährlich 1,8 verschiedene Schreibprojekte durchgeführt, in den Klassen ohne Schriftsprachberatern sind es durchschnittlich 1,4 Projekte; wegen der großen Bandbreite innerhalb der beiden Gruppen ist der Unterschied jedoch nur fraglich signifikant (Irrtumswahrscheinlichkeit $p = .09$).

2.3.2.5 Überprüfung des Leistungsstands durch Klassenarbeiten

Im Zusammenhang mit den teilweise ernüchternden Ergebnissen neuerer Schulleistungsvergleiche zwischen verschiedenen Staaten und Bundesländern (Baumert, Lehmann u.a. 1997; OECD 1997, 1998) werden verschiedene Maßnahmen für eine verstärkte Überprüfung des Leistungsstandes erörtert (z.B. Demmer 1997; Kerstan 1999; Metzner & Olfen 1999). In Hamburg wurden z.B. Vergleichsarbeiten in den wichtigsten Schulfächern eingeführt sowie eine teilweise Erhöhung der Zahl der jährlich durchzuführenden Klassenarbeiten beschlossen. Von einigen Autoren wird jedoch gegenüber einer Vermehrung von Klassenarbeiten eher Skepsis geäußert (Brügelmann 1998a; Kuhle & Bartnitzky 1998; Schwarz 1998), da diese eher oberflächliches Wissen erfassen würden und ihr Nutzen für die Förderung grundlegender Qualifikationen nicht evident sei.

Um die gegenwärtige Praxis der Klassenarbeiten zur Erfassung der Leistungen im Fach Deutsch zu erkunden und zu überprüfen, ob es einen Zusammenhang zum Lernerfolg der Kinder gibt, wurden die Klassenlehrer ergänzend zu ihrer Handhabung der schriftlichen Leistungsüberprüfungen befragt.

Die Fragen beziehen sich auf folgende vier Themen:

- (a) Häufigkeit und Umfang der schriftlichen Klassenarbeiten in den Klassen 3 und 4
- (b) Formen der schriftlichen Leistungsüberprüfung
- (c) Vorbereitung und Hilfen bei der Ausführung
- (d) Differenzierung bei Klassenarbeiten, insbesondere für leistungsschwache Kinder

Die Befragung beschränkt sich auf die Klassenstufen 3 und 4, da in Hamburg in den ersten beiden Schuljahren keine schriftlichen Klassenarbeiten vorgeschrieben sind.³⁶ Neben den Ergebnissen in der *Gesamtstichprobe* (n = 22) berücksichtigt die Darstellung die Frage, ob sich die Praxis im Zusammenhang mit der Einführung des PLUS verändert hat. Deshalb werden bei den Häufigkeiten und Anteilen jeweils die *Klassen mit bzw. ohne SB* (n = 15 bzw. 7) verglichen. Zudem wird der Fragestellung nachgegangen, ob zwischen der Handhabung der Klassenarbeiten und dem Lernzuwachs ein Zusammenhang besteht. Dazu wurde die Teilstichprobe nach den Werten für den mittleren Lernzuwachs der gesamten Klasse und der Kinder mit anfänglich schwachen Leistungen medianhalbiert und die *Klassen mit hohem bzw. niedrigem Lernerfolg* (jeweils n = 11) verglichen.³⁷

³⁶ Da diese Befragung erst nach Abschluss der übrigen Erhebungen in Welle 95 kurz vor Ende des Schuljahres durchgeführt wurde, fiel der Rücklauf mit n = 22 (d.h. ca. 42 Prozent der Stichprobe) deutlich geringer aus als bei den übrigen Befragungen. Dennoch unterscheidet sich die Auswahl der Klassen leistungsmäßig nicht von der Gesamtstichprobe.

³⁷ Der Lernerfolg der Klassen wurde hier aus dem mittleren Lernzuwachs in der Rechtschreibleistung der Klasse insgesamt sowie der ursprünglich leistungsschwachen Kinder über die gesamte Grundschulzeit hinweg bestimmt. Zur Operationalisierung siehe Abschnitt 1.3.2.

(a) Häufigkeit und Umfang der schriftlichen Klassenarbeiten

Tabelle 2.3.2.5 (a) zeigt, wie häufig in den Klassen 3 und 4 schriftliche Klassenarbeiten für die Bereiche Rechtschreibung und Grammatik sowie schriftliche Darstellung durchgeführt wurden. Darüber hinaus wird der Anteil benoteter Klassenarbeiten sowie die Länge der Diktate angegeben.

Tabelle 2.3.2.5 (a): Häufigkeit der schriftlichen Klassenarbeiten in den Klassen 3 und 4

Überprüfungsgebiete	alle Klassen				Vergleich von Klassen			Lernerfolg der Klasse ¹		
	M	s	min	max	o. SB M	mit SB M	Effekt- stärke ²	niedrig M	hoch M	Effekt- stärke ²
Rechtschreibung und Grammatik										
Anzahl Klasse 3	10,7	5,7	4	30	11,4	10,3	-0,19	11,5	9,8	-0,30
Anzahl Klasse 4	12,2	6,8	5	33	12,0	12,3	0,04	13,7	10,6	-0,45
Gesamtanzahl Klassen 3 und 4	22,9	11,5	9	60	23,4	22,6	-0,07	25,3	20,4	-0,42
schriftliche Darstellungen										
Anzahl Klasse 3	8,4	3,6	3	18	7,1	8,9	0,49	9,1	7,6	-0,40
Anzahl Klasse 4	7,4	3,4	0	12	7,3	7,5	0,07	7,4	8,2	0,15
Gesamtanzahl Klassen 3 und 4	15,8	5,3	6	26	14,4	16,5	0,38	16,5	15,8	-0,11
alle Klassenarbeiten zusammen										
Anzahl Klasse 3	19,0	6,9	7	34	18,6	19,3	0,10	20,6	17,4	-0,46
Anzahl Klasse 4	20,1	7,0	9	39	19,3	20,5	0,17	21,5	18,6	-0,41
Gesamtanzahl Klassen 3 und 4	39,1	13,7	16	68	37,9	39,7	0,14	42,2	36,1	-0,45
Anteil benoteter Klassenarbeiten										
benoteter Anteil in Klasse 3 (%)	56,4	41,3	0	100	62,3	53,7	-0,21	49,6	63,2	0,33
benoteter Anteil in Klasse 4 (%)	63,0	38,7	0	100	63,2	62,9	-0,01	63,0	63,0	0,00
Gesamtanteil Klassen 3 und 4 (%)	60,0	38,1	0	100	62,8	58,7	-0,11	56,9	63,1	0,16
Länge der Diktate (Wörterzahl)										
Anzahl Wörter in Klasse 3	62,1	14,7	25	90	61,1	62,6	0,11	57,5	67,3	0,67
Anzahl Wörter in Klasse 4	90,1	20,1	35	130	86,4	91,9	0,27	82,5	98,5	0,80
Anzahl Klassen	22				7	15		11	11	

¹ Mittlerer Lernzuwachs in der gesamten Grundschulzeit (Klasse insgesamt und leistungsschwache Kinder)

² Effektstärke des Mittelwertunterschieds zwischen den Vergleichsgruppen; positive Werte bedeuten, dass jeweils die Mittelwerte der Klassen mit SB bzw. der Klassen mit hohem Lernerfolg höher ausfallen.

Nimmt man alle Klassen zusammen, so werden in den Klassen 3 und 4 nach den Angaben der Lehrkräfte jährlich ca. 19 bis 20 Klassenarbeiten im Fach Deutsch geschrieben. Die Bandbreite reicht von 7 bis 39 Arbeiten pro Jahr. Die Zahl der Klassenarbeiten im Teilbereich Rechtschreibung und Grammatik ist mit ca. 11 bis 12 noch etwas höher als die durchschnittlich ca. 7 bis 8 Überprüfungen der schriftlichen Darstellung. Der Anteil benoteter Klassenarbeiten beträgt durchschnittlich 56 bzw. 63 Prozent. Darunter befinden sich Klassen, in denen im dritten und

vierten Schuljahr alle Klassenarbeiten ausschließlich durch verbale Kommentare rückgemeldet werden, sowie Klassen, in denen alle Arbeiten (auch) mit Ziffern benotet werden.³⁸

Beim Vergleich der Klassen mit bzw. ohne SB ergeben sich keine großen Unterschiede hinsichtlich der Häufigkeit der Klassenarbeiten; lediglich in Klasse 3 werden in Klassen mit SB im Mittel etwas häufiger schriftliche Darstellungen durchgeführt (M = 8,9 gegenüber 7,1). Demgegenüber ist im dritten Schuljahr der Anteil der benoteten Arbeiten in der Gruppe der Klassen mit SB mit 54 Prozent etwas niedriger als in Klassen ohne SB (62 Prozent).

Vergleicht man die beiden Gruppen mit relativ hohem bzw. niedrigem Lernerfolg in der Rechtschreibung, so fällt ins Auge, dass in den Klassen mit hohem Lernzuwachs insgesamt weniger Klassenarbeiten geschrieben werden (im Mittel 36,1 gegenüber 42,2 in beiden Schuljahren), dass diese jedoch in Klasse 3 häufiger benotet werden (zu 63,2 Prozent gegenüber 49,6 Prozent). Demnach führen Lehrkräfte in lernerfolgreichen Klassen eher seltener schriftliche Klassenarbeiten durch, bewerten diese jedoch häufiger in Form von Noten.

Die mittlere Länge der Diktate steigt von 62,1 Wörtern in Klasse 3 deutlich auf durchschnittlich 90,1 Wörter in Klasse 4. Die Bandbreite zwischen den Klassen ist beträchtlich, sie beträgt im dritten Schuljahr 25 bis 90 Wörter und im vierten Schuljahr 35 bis 130 Wörter. Hier ergeben sich nur geringe Unterschiede zwischen Klassen mit bzw. ohne SB, jedoch deuten die Ergebnisse auf einen Zusammenhang zwischen der Länge der Diktate und dem Lernzuwachs in den Klassen hin: In Klassen mit hohem Lernerfolg werden im Durchschnitt signifikant längere Diktate geschrieben als in den übrigen Klassen. Dies kann bedeuten, dass die betreffenden Lehrkräfte ihren Schülern mehr zutrauen oder/und dass sie von ihnen eine höhere Leistung fordern.

(b) Formen der schriftlichen Leistungsüberprüfung

Die Klassenlehrer wurden gebeten, die Formen der Leistungsüberprüfungen zu skizzieren, die sie als Klassenarbeiten einsetzen. Dabei wurde zwischen Formen für die Überprüfung der schriftlichen Darstellung und der Überprüfung der Rechtschreibung unterschieden. Die freien Antworten der Lehrer wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und zu Kategorien zusammengefasst. Tabelle 2.3.2.5 (b) zeigt die Häufigkeit der verschiedenen Formen der Leistungsüberprüfung.

Bei den Formen zur *Überprüfung der schriftlichen Darstellung* wird von den Lehrern eine Vielzahl von Variationen genannt, deren Kategorisierung schwierig ist, da sich die verschiedenen Formen häufig überschneiden oder Kombinationen mehrerer Variationen darstellen. Geht man von allen Lehrern aus, deren Antworten vorlagen, so werden am häufigsten *Nacherzählungen*

³⁸ In Hamburg hängt die Frage der Benotung der Klassenarbeiten mit der Notengebung in den Zeugnissen zusammen. Über die Form der Zeugnisbeurteilung (Noten- oder Berichtszeugnisse) entscheiden die Eltern für jeweils ein Schuljahr.

(68 Prozent) geschrieben, unter die hier auch solche Schreibaufgaben wie das Schreiben in veränderter Perspektive oder Lesetagebucheintragen zur Klassenlektüre gefasst werden. An zweiter Stelle werden *Bildergeschichten* (59 Prozent) zu eigenen oder vorgegebenen Bildern genannt. Insgesamt 55 Prozent der Lehrer lässt die Kinder nach eigenen Angaben zu *vorgegebenen Themen* schreiben; dazu gehören auch solche Aufgaben wie das Erfinden einer Fabel, das Schreiben eines Gedichts, sog. Impuls- oder Reizwortgeschichten, bei denen bestimmte Stichworte in den Texten vorkommen sollen, oder die Auswahl aus mehreren vorgegebenen Aufsatzthemen. Danach folgen mit Häufigkeiten von je 50 Prozent *Beschreibungen* (z.B. von Gegenständen oder Vorgängen) und *Erlebnisberichte* (z.B. Klassenreisetagebuch). Das *Weitererzählen* von Geschichten, deren Anfang den Kindern präsentiert wird, wird von 41 Prozent der Lehrer genannt. In 36 Prozent der Klassen schreiben die Kinder auch bei Leistungsüberprüfungen völlig *freie Texte* oder Fantasiegeschichten. Diese Form wird nur von Klassenlehrern aus Klassen mit SB genannt, vermutlich, weil das Freie Schreiben im Rahmen der Ausbildung der Schriftsprachberater einen relativ hohen Stellenwert einnahm (vgl. May & Juchems 1996). Schließlich werden von 12 Prozent der Lehrer das *Briefeschreiben*, z.B. Einladungen, Stellungnahmen oder Inserate, als Form der Leistungsüberprüfung genannt.

Tabelle 2.3.2.5 (b): Formen der schriftlichen Leistungsüberprüfung

Prozentanteil von Klassen, in denen die aufgeführte Form der Leistungsüberprüfung angewendet wird	alle Klassen	Vergleich Klassen		Lernerfolg ¹	
		o. SB	mit SB	niedrig	hoch
Überprüfung der schriftliche Darstellung					
• Nacherzählungen	68 %	57 %	73 %	64 %	73 %
• Bildergeschichten	59 %	71 %	53 %	64 %	55 %
• Thema vorgegeben	55 %	29 %	75 %	55 %	55 %
• Beschreibung	50 %	14 %	67 %	45 %	55 %
• Bericht über Erlebnisse	50 %	57 %	47 %	45 %	55 %
• Weitererzählungen	41 %	57 %	33 %	45 %	36 %
• Freies Schreiben, Fantasiegeschichten	36 %	0 %	53 %	36 %	36 %
• Briefe schreiben	18 %	14 %	20 %	27 %	9 %
Anzahl verschiedener Formen (max. 8)	M = 3,8 s = 2,0	M = 3,0 Effektstärke 0,57	M = 4,1	M = 3,8 Effektstärke -0,05	M = 3,7
Überprüfung der Rechtschreibung					
• Diktate allgemein	86 %	57 %	100 %	82 %	91 %
• Überprüfung spezieller Lerninhalte	55 %	71 %	47 %	55 %	55 %
• Lückentexte	36 %	29 %	40 %	45 %	27 %
• andere Diktatformen	59 %	29 %	73 %	36 %	82 %
Anzahl verschiedener Formen (max. 4)	M = 2,4 s = 0,9	M = 2,0 Effektstärke 0,69	M = 2,6	M = 2,2 Effektstärke 0,38	M = 2,5

Bei der *Überprüfung der Rechtschreibung* werden deutlich weniger verschiedene Formen genannt. Hier dominiert mit einem Anteil von 86 Prozent deutlich das allgemeine Schreiben von

Diktattexten, die teilweise vorbereitet oder auch ungeübt, z.B. als Blitzdiktate, geschrieben werden. In 55 Prozent der Klassen werden spezielle Übungsdiktate zur Überprüfung bestimmter Lerninhalte (z.B. Wörter aus dem Wochenpensum, Wortlistentraining) geschrieben. Lückentexte bilden in 36 Prozent der Klassen eine Form der Rechtschreibprüfung. Darüber hinaus werden von 59 Prozent der Lehrkräfte weitere Formen der Überprüfung genannt, die nicht ohne Weiteres zugeordnet werden können, auch wenn sie sich mit den übrigen Kategorien teilweise überschneiden. Dazu gehören z.B. von den Kindern selbst formulierte Diktattexte, Laufdiktate, Dosendiktate, Partnerdiktate oder Abschreibübungen.

Zählt man die Anzahl der Nennungen in den verschiedenen Kategorien zusammen, so ergibt sich für die insgesamt acht Kategorien für die Überprüfung der schriftlichen Darstellung ein Durchschnittswert von 3,8 verschiedenen Formen. Dies bestätigt, dass in den Klassen bei der Überprüfung der schriftlichen Darstellung mittlerweile eine große Vielfalt an Formen praktiziert wird. Bei den Formen zur Überprüfung der Rechtschreibung ist die Formenvielfalt deutlich geringer; hier werden im Durchschnitt 2,4 verschiedene Formen der Überprüfung aufgeführt.

In den Klassen mit SB liegen die mittleren Zahlen verschiedener Formen sowohl bei der Überprüfung der schriftlichen Darstellung (4,1 gegenüber 3,0) als auch der Überprüfung der Rechtschreibung (2,6 gegenüber 2,0) deutlich höher als die entsprechenden Zahlen in den Klassen ohne SB. Diese Tatsache spricht dafür, dass im Zusammenhang mit der Einführung des PLUS in den Schulen das didaktische Repertoire auch bei der Leistungsüberprüfung erweitert wurde. Ein Zusammenhang zwischen der Vielfalt an Überprüfungsformen und dem Lernerfolg in den Klassen kann jedoch aufgrund der Vergleiche zwischen Klassen mit hohem bzw. niedrigem Lernzuwachs nicht festgestellt werden.

- **Vorbereitung und Hilfen bei der Ausführung**

Die Klassenlehrer waren gebeten worden, die Art der Vorbereitung auf Klassenarbeiten zu beschreiben sowie anzugeben, welche Hilfsmittel die Kinder während der Klassenarbeiten benutzen dürfen. Die Antworten der Lehrkräfte wurden kategorisiert und ausgezählt. Tabelle 2.3.2.5 (c) zeigt die Ergebnisse.

In den meisten Klassen (86 Prozent) werden *Klassenarbeiten zur schriftlichen Darstellung vorbereitet*, indem Aspekte der praktisch-handwerklichen Realisierung besprochen und erprobt werden; dazu gehören u.a. die Besprechung der Gliederung, Formulierungsübungen oder die Sammlung themenbezogener Wörter. In deutlich weniger Klassen (43 Prozent) werden die Kinder auch gezielt auf die inhaltliche Gestaltung der Texte vorbereitet; darunter fallen u.a. die Sammlung von Textideen, Erzählübungen oder das Erproben neuer Aufsatzformen unter ähnlichen Bedingungen. Auffällig ist, dass diese inhaltlich ausgerichtete Vorbereitung eher in Klas-

sen mit SB geschieht; vermutlich werden auch hier neue Impulse aus der Fortbildung aufgegriffen.

Tabelle 2.3.2.5 (c): Vorbereitung und Hilfen bei der schriftlichen Leistungsüberprüfung

Art der Vorbereitung auf die Klassenarbeit	alle Klassen		Vergleich von Klassen			Lernerfolg der Klasse ¹		
	M	s	o. SB M	mit SB M	Effekt- stärke	niedrig M	hoch M	Effekt- stärke
schriftliche Darstellung								
handwerkliche Realisierung	86 %	36 %	83 %	87 %	0,09	80 %	91 %	0,30
inhaltliche Gestaltung	43 %	51 %	17 %	53 %	0,72	50 %	36 %	-0,27
Rechtschreibung								
Üben neuer Wörter	95 %	22 %	100 %	93 %	-0,31	100 %	91 %	-0,42
Üben des Diktattexts	43 %	51 %	50 %	40 %	-0,20	40 %	45 %	0,11
Übung von Rechtschreibregeln	48 %	51 %	67 %	40 %	-0,52	50 %	45 %	-0,09
Nutzung von Hilfsmitteln								
bei Diktaten	19 %	40 %	33 %	13 %	-0,50	10 %	36 %	0,65
bei schriftlicher Darstellung	95 %	22 %	83 %	100 %	0,76	90 %	100 %	0,46

Bei der Frage nach der *Vorbereitung der Klassenarbeiten zur Rechtschreibung* wird von fast allen Lehrern (95 Prozent) auf das Einüben neuer Wörter in zahlreichen Variationen hingewiesen. Darüber hinaus lässt ein Teil der Lehrer (43 Prozent) vorher den Text des Diktats üben (z.B. als Hausaufgabe), und in etwa der Hälfte der Klassen (48 Prozent) werden gezielt Rechtschreibregeln geübt, die besonders in der Klassenarbeit zur Anwendung kommen. Der Anteil der Klassen, die über das Einüben neuer Wörter hinaus die Klassenarbeit in der Rechtschreibung vorbereiten, ist in der Gruppe der Klassen ohne SB größer als in der Gruppe mit SB. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Schriftsprachberater sich offenbar eher bei der didaktischen Erneuerung des Unterrichts in der Textgestaltung und weniger auf dem Gebiet des Rechtschreibunterrichts engagieren (vgl. Abschnitt 2.3.2.4).

Das *Nutzen von Hilfsmitteln* ist in fast allen Klassen bei Klassenarbeiten zur schriftlichen Darstellung (95 Prozent) vorgesehen, bei der Überprüfung der Rechtschreibung jedoch in wenigen Klassen (19 Prozent). Als übliche Hilfsmittel werden u.a. aufgeführt: Wörterbuch, Wörterliste, Tafelwörterbuch, Arbeitsunterlagen der Schüler, Nachfragen bei der Klassenlehrerin, Partnerhilfe. Das Nutzen von Hilfsmitteln ist in Klassen mit höherem Lernerfolg insgesamt häufiger anzutreffen als in Klassen mit geringerem Lernerfolg.

Dies erscheint plausibel, zumal das selbständige Nutzen von Hilfsmitteln (z.B. eines Wörterbuchs) bereits erhebliche Vorkenntnisse voraussetzt, stellt jedoch eine wichtige Möglichkeit für das eigenständige Weiterlernen dar. Die Bedeutung der Verwendung von Wörterbüchern und anderen Hilfsmitteln zur Rechtschreibkontrolle beim Schreiben eigener Texte erwies sich in der Voruntersuchung zum PLUS als wichtiges Merkmal für Lernförderlichkeit. Zwischen der Auf-

lage in den Klassen, Fehler in eigenen Texte zu korrigieren, und dem Wert, der in der Schule insgesamt auf Rechtschreibung gelegt wird, besteht ein deutlicher Zusammenhang. Die Frage der Bearbeitung von Schülertexten auch in orthografischer Hinsicht erweist sich damit zumindest teilweise als eine Frage der Wertigkeit der Rechtschreibung überhaupt (vgl. May 1994c).

- Differenzierung bei der Leistungsüberprüfung

Ergänzend wurden die Klassenlehrer befragt, ob die Klassenarbeiten für Kinder mit unterschiedlichem Leistungsniveau differenziert werden und wie sie mit möglichen Versagensängsten schwächerer Schülern umgehen [siehe Tabelle 2.3.2.5 (d)].

Bei Diktaten und anderen Rechtschreibprüfungen werden die Anforderungen in gut der Hälfte der Klassen (57 Prozent) nach unterschiedlichen Leistungsniveaus differenziert. Dagegen geschieht dies bei Klassenarbeiten der schriftlichen Darstellung sehr selten (10 Prozent), dies hängt vermutlich mit dem ohnehin vorhandenen größeren Gestaltungsspielraum bei Textarbeiten zusammen. In Klassen mit SB wird bei Klassenarbeiten generell weniger häufig differenziert. Beim Vergleich der Gruppen unterschiedlich lernerfolgreicher Klassen zeigt sich, dass in Klassen mit höherem Lernerfolg bei den Klassenarbeiten weniger differenziert wird. Dies bestätigt die Skepsis gegenüber einer weitgehenden Differenzierung, die sich aus der Analyse der Individualisierung des Anfangsunterrichts ergibt (siehe ausführlicher Abschnitt 3.2.1.2.3).

Tabelle 2.3.2.5 (d): Differenzierung der schriftlichen Leistungsüberprüfungen

	alle Klassen		Vergleich von Klassen			Lernerfolg der Klasse ¹		
	M	s	o. SB M	mit SB M	Effekt- stärke	niedrig M	hoch M	Effekt- stärke
Differenzierung erfolgt generell bei Diktaten	57 %	51 %	100 %	40 %	-1,18	70 %	45 %	-0,48
bei schriftlichen Darstellungen	10 %	30 %	17 %	7 %	-0,33	10 %	9 %	-0,03
Berücksichtigung lernschwacher Schüler bei ...								
Vorbereitung	62 %	50 %	67 %	60 %	-0,13	40 %	82 %	0,84
Durchführung	48 %	51 %	50 %	47 %	-0,07	40 %	55 %	0,28
Bewertung	29 %	46 %	17 %	33 %	0,36	40 %	18 %	-0,47

Eine Berücksichtigung der Versagensängste und Bedürfnisse der Kinder mit Lernschwierigkeiten findet bei 62 Prozent der Klassen bei der Vorbereitung statt (z.B. durch Einzelgespräche, Ermutigung, gezielte Hilfen zum Üben), bei 48 Prozent der Klassen wird auch die Durchführung modifiziert (z.B. nur Teile mitschreiben, Nachfragen erlauben, Abschnitte abschreiben), dagegen bewerten nur 29 Prozent der Lehrkräfte die Arbeiten der lernschwachen Kinder nach abweichenden Maßstäben.

Im Unterschied zu einer generellen Differenzierung der Anforderungen in Klassenarbeiten werden in den lernerfolgreichen Klassen häufiger die Besonderheiten der Kinder mit Lernschwierigkeiten berücksichtigt. Dies geschieht sowohl bei der Vorbereitung (82 gegenüber 40 Prozent) als auch bei der Durchführung (55 gegenüber 40 Prozent); dagegen wird in Klassen mit höherem Lernerfolg auch bei Kindern mit großen Lernschwierigkeiten weniger häufig bei der Bewertung differenziert (18 gegenüber 40 Prozent).

2.3.2.6 Zusammenfassung: Veränderungen der Unterrichtsmethoden im Zusammenhang mit dem PLUS

An dieser Stelle sollen noch einmal die Ergebnisse der Vergleiche zusammengefasst werden, die die Veränderungen der Unterrichtsmethoden seit Einführung des PLUS allgemein (also im Vergleich zur Voruntersuchung von 1993) und die Veränderungen in den Klassen infolge der Tätigkeit der Schriftsprachberater (Vergleich von Klassen mit SB und ohne SB) kennzeichnen.

- Veränderungen seit der Voruntersuchung

Vergleicht man die Lehrerangaben zur Unterrichtsmethode *in den vierten Klassen* der aktuellen Untersuchung (1998/99) mit den entsprechenden Angaben in der Voruntersuchung von 1993, so ergibt sich, dass ...

- ... der Anteil der Klassen, in denen im Anfangsunterricht eine Fibel zum Einsatz kommt, von 81 auf 65 Prozent gesunken ist;
- ... die mittlere Dauer des Lesens im Unterricht von 17,5 auf 24,2 Minuten gestiegen ist;
- ... die mittlere Zahl der jährlich durchgeführten Projekte zur Förderung des Lesens von 2,6 auf 3,7 gestiegen ist.
- ... der Anteil der Klassen, in denen ein Rechtschreiblehrgang eingesetzt wird, mit 80 gegenüber 77 Prozent geringfügig höher liegt;
- ... ein Rechtschreibgrundwortschatz aktuell in Klasse 4 in weniger Klassen (52 gegenüber 62 Prozent) trainiert wird;
- ... die durchschnittliche Zahl der Projekte zur Schreibförderung von 1,2 auf 2,6 gestiegen ist – wohingegen gleichzeitig der Anteil der vierten Klassen, in denen überhaupt kein Schreibprojekt durchgeführt wurde, ebenfalls von 18 auf 23 Prozent leicht gestiegen ist.

Als allgemeiner Trend ergibt sich damit in den letzten fünf Jahren eine deutliche Zunahme des projektorientierten Lernens in der Grundschule bei gleichzeitiger Abnahme des Einsatzes formeller Lehrgänge.

- **Unterricht in Klassen mit bzw. ohne Schriftsprachberater**

Vergleicht man die Angaben der Klassenlehrer in Klassen mit bzw. ohne Schriftsprachberater hinsichtlich der methodischen Merkmale ihres schriftsprachlichen Unterrichts über die Grundschulzeit hinweg, so ergibt sich, dass ...

- ... unter den Klassen, in denen Schriftsprachberater tätig sind, der Anteil der Klassen, in denen eine Fibel eingesetzt wird, geringer ist als unter den Klassen ohne Schriftsprachberater (57 gegenüber 83 Prozent);
- ... in den Klassen mit SB nach Lehrerangabe während des Unterrichts im Durchschnitt länger gelesen (25,6 gegenüber 21,8 Minuten) wird;
- ... in Klassen mit SB im Laufe der Grundschulzeit durchschnittlich weniger Projekte zur Leseförderung durchgeführt werden als in den übrigen Klassen (3,14 gegenüber 3,58 Projekten);
- ... in Klassen mit SB über die Grundschulzeit hinweg durchschnittlich seltener Rechtschreiblehrgänge zum Einsatz kommen (im Mittel 58 Prozent) als in Klassen ohne SB (78 Prozent);
- ... der Anteil der Klassen, in denen ein Rechtschreibgrundwortschatz eingeübt wird (52 bis 68 Prozent), in beiden Gruppen ähnlich hoch ist;
- ... der Gebrauch eines Wörterbuchs in Klassen mit SB durchschnittlich später und insgesamt weniger häufig (55 Prozent) praktiziert wird als in Klassen ohne SB (71 Prozent).
- ... die mittlere Gesamtdauer des Schreibens über alle Schuljahre hinweg in Klassen mit Schriftsprachberatern (4,5 Minuten) nicht höher ist als in Klassen ohne Schriftsprachberater (4,6 Minuten); allerdings ist in den Klassen mit Schriftsprachberatern die Zeit für freies Schreiben bzw. Aufsatzschreiben höher (1,7 gegenüber 1,4 Stunden), während in Klassen ohne Schriftsprachberater im Mittel mehr Zeit für das Diktatschreiben (0,8 gegenüber 0,7 Stunden) verwendet wird;
- ... in den Klassen mit SB durchschnittlich etwas mehr verschiedenartige Schreibprojekte pro Jahr (1,8 Projekte) durchgeführt werden als in den Klassen ohne Schriftsprachberater (1,4 Projekte).
- ... in den Klassen mit SB durchschnittlich mehr verschiedenartige Formen der Leistungsüberprüfung (Klassenarbeiten) im schriftlichen Darstellen und in der Rechtschreibung

praktiziert werden und dass vor allem bei Textaufgaben häufiger gezielte Vorbereitungen und Hilfen während der Arbeit Anwendung finden.

Als allgemeiner Trend ergibt sich daraus, dass im Zusammenhang mit der Tätigkeit von Schriftsprachberatern in den Klassen zwar länger gelesen und gleich viel geschrieben wird, dass der Unterricht in den Klassen ohne SB sich jedoch stärker auf die lehrgangsorientierte Systematik stützt, während der Unterricht in den Klassen mit SB stärker projektorientiertes Lernen und freieres Arbeiten betont.

2.4 Merkmale des Förderunterrichts

Im folgenden Teil des Berichts werden Merkmale des schulischen Förderunterrichts beschrieben. Die Untersuchung steht in engem Zusammenhang mit der Analyse des Klassenunterrichts (siehe Abschnitt 2.3) und wurde in denselben Schulen und Klassen durchgeführt. Dies geschah auch deshalb, weil Klassen- und Förderunterricht in einem Wechselverhältnis zueinander stehen und ihre Merkmale sich gegenseitig beeinflussen.

Zunächst wird die *Organisation der Förderung in den Schulen* dargestellt. Datengrundlagen bilden die schriftliche Befragung der Schulleiter zur Situation der schriftsprachlichen Förderung in den Schulen sowie die jährlichen Erhebungen unter den Schriftsprachberatern zur Förderpraxis an den Schulen. Um die Veränderungen im Zusammenhang mit der Einführung des PLUS in den Schulen zu beschreiben, wurden hierfür Schulen, in denen bereits Schriftsprachberater tätig sind (Schulen mit SB) mit Schulen ohne SB verglichen.

Daran schließt sich die *Beschreibung des Förderunterrichts in den Klassen* an, die strukturelle Merkmale des Förderunterrichts, Einstellungen der Lehrer zu Vor- und Nachteilen verschiedener Formen des Förderunterrichts sowie Maßnahmen zur Prävention von Lernschwierigkeiten einbezieht. Dabei wird auch geprüft, ob sich Klassen mit und ohne Schriftsprachberater hinsichtlich der *Strukturmerkmale des Förderunterrichts* unterscheiden.

2.4.1 Organisation der Förderressourcen in der Schule

Grundlage für die folgende Beschreibung der Förderpraxis an den Schulen bilden die Angaben der Schulleiter in einer schriftlichen Befragung. Die Befragung richtete sich an die Schulleitungen aller Schulen der in die Längsschnitterhebung einbezogenen Klassen. Die Rücklaufquote betrug 70 Prozent (siehe Tabelle 1.4.2.3). Darüber hinaus wurden die jährlichen Erhebungen der Wissenschaftlichen Begleitung des PLUS unter den Schriftsprachberatern ausgewertet.

2.4.1.1 Förderstunden und Förderlehrer

Den Hamburger Schulen werden durch die Schulaufsicht nach einem festgelegten Verfahren bestimmte Kontingente an Förderstunden für Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (sog. PLUS-Förderstunden) zugewiesen. Berechnungsgrundlagen für diese Verteilung bilden zum einen die im Rahmen der Voruntersuchung zum PLUS für alle Schulen ermittelten Durchschnittsleistungen in der Rechtschreibung, aus denen sich Schätzwerte für den Bedarf an Förderstunden für die einzelnen Schulkreise und Schulen ergeben (May 1994c). Darüber hinaus werden die Daten zur soziokulturellen Belastung der Schulen (siehe Abschnitt 2.1.2) sowie weitere Gesichtspunkte (z.B. Schülerzahl und Zügigkeit der Schulen) bei der Verteilung der Förderstunden auf die Schulen berücksichtigt.

- Ausstattung der Schulen mit Förderstunden

Tabelle 2.4.1.1 (a) zeigt die Anzahl der Förderstunden (PLUS-Stunden und andere Förderstunden) in den Schulen, in denen Schriftsprachberater tätig sind.³⁹ Beim Vergleich der verschiedenen Schuljahre ist zu beachten, dass sich infolge der schrittweisen Einführung des PLUS die Referenzgruppe ständig vergrößert. Waren zunächst nur Schulen aus sozialen Brennpunkten einbezogen, so sind mittlerweile in fast allen Hamburger Schulen Schriftsprachberater tätig. Damit verändert sich auch die Rolle der Schriftsprachberaterin in den Schulen: Wurden sie anfangs häufig als „Projektioniere“ angesehen, ist ihre Rolle später in den meisten Schulen vertraut und in die Alltagsroutine integriert.

Tabelle 2.4.1.1 (a): Förderstunden in den Schulen

		Schuljahr			
		1995/96	1996/97	1997/98	1998/99
Förderstunden insgesamt	Mittelwert	*	65,8	65,0	59,1
	Min. - Max.	*	22 - 183	7 - 185	6 - 156
PLUS-Förderstunden	Mittelwert	21,2	19,8	19,2	17,7
	Min. - Max.	10 - 40	6 - 50	0 - 50	0 - 66
andere Förderstunden	Mittelwert	*	43,5	47,2	40,4
	Min. - Max.	*	6 - 143	2 - 185	2 - 120
Anzahl		45	83	149	191

Quelle: Befragungen der Schriftsprachberater 1996 bis 1999

In den Schulen der befragten Schriftsprachberater gehen sowohl die mittlere Anzahl der gesamten Förderstunden (Schuljahr 1996/97: 65,8; 1998/99: 59,1) als auch die Zahl der PLUS-Stun-

³⁹ Zu beachten ist, dass es sich hier um die Angaben der befragten Schriftsprachberater handelt, die von den offiziellen Zahlen der Behörde für das gesamte Stadtgebiet abweichen können.

den (Schuljahr 1995/96: 21,2; 1998/99: 17,7) im Laufe der erfassten Schuljahre etwas zurück. Dies hängt damit zusammen, dass zunehmend Schulen in die Befragung einbezogen sind, die einen geringeren Förderbedarf haben als die Schulen aus sozialen Brennpunkten, in denen das PLUS zunächst eingeführt wurde. Der Anteil der PLUS-Stunden am gesamten Förderstundenkontingent der Schulen beträgt durchweg ca. 30 Prozent.

In einigen Schulen besteht ein sehr großes Kontingent an Förderstunden, das bis zu 66 PLUS-Stunden bzw. bis zu 185 Förderstunden insgesamt umfasst. Im Extremfall erhält demnach eine Schule neben den 40 PLUS-Förderstunden weitere 88 Wochenstunden für Deutsch als Zweitsprache sowie 55 Förderstunden wegen erhöhten Ausländeranteils, insgesamt also 183 zusätzliche Förderstunden. Es ist leicht vorstellbar, dass sich bei einer solchen Häufung von Förderstunden die verschiedenen Förderlehrkräfte gegenseitig „auf die Füße treten“. Auch wenn man die Größe dieser Schulen und das Ausmaß der sozialen Belastung in Rechnung stellt, bedeutet eine so große Zahl von Förderstunden einen großen Aufwand an Koordination und Fortbildung, wenn die Förderung effektiv sein soll.

Unter den durchschnittlich 40,4 bis 47,2 Wochenstunden für andere Förderaufgaben dominieren die Förderstunden für Schüler mit Deutsch als Zweitsprache oder andere Maßnahmen im Zusammenhang mit einem hohen Ausländeranteil in den Klassen (ca. 76 Prozent); daneben gibt es zahlreiche weitere Förderaufgaben, z.B. sonderpädagogische Förderung zur Integration Behinderter, Förderung in Mathematik, Förderung durch Beratungslehrer oder Haus- und Krankenhausunterricht.

- **Förderlehrkräfte für Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten**

Nach den jährlich durchgeführten Befragungen der Schriftsprachberater ergibt sich, dass diese im Durchschnitt zwischen 5,2 und 7,2 PLUS-Förderstunden selbst erteilen [siehe Tabelle 2.4.1.1 (b)]. Die Schriftsprachberater betreuen nach eigenen Angaben im Mittel drei Klassen (Minimum: eine Klasse; Maximum: acht Klassen) in ihren Schulen, für die ihnen im Durchschnitt jeweils 2,3 Förderstunden zur Verfügung stehen.

Da an etlichen Schulen im Laufe der Zeit zwei oder mehr Schriftsprachberater tätig sind (siehe Abschnitt 1.3.2), reduziert sich der mittlere Anteil der durch die einzelnen Schriftsprachberater erteilten Förderstunden schrittweise von 43,4 auf 34,6 Prozent. In fast allen Schulen mit SB (88 Prozent) werden PLUS-Förderstunden auch durch andere Lehrkräfte erteilt, nach Angaben der Schriftsprachberater sind dies am häufigsten LRS-Lehrer (52 Prozent), die Klassenlehrer selbst (48 Prozent) sowie in 23 Prozent andere Lehrpersonen (Fach-, Sonderschul- oder Beratungslehrer, Referendare). Die mittlere Anzahl von Lehrpersonen, die PLUS-Förderstunden erteilen, steigt im Laufe der Befragungszeit von 2,7 auf 4,4 bzw. 4,1; die Spitzenwerte liegen bei 14 bzw. 17 Personen in einer Schule, die PLUS-Förderstunden erteilen.

Tabelle 2.4.1.1 (b): Lehrkräfte, die Förderunterricht im Rahmen der PLUS-Stunden erteilen

		Schuljahr			
		95/96	96/97	97/98	98/99
Anzahl der PLUS-Stunden, die durch die Schriftsprachberaterin erteilt werden	Mittelwert	6,6	7,2	5,4	5,2
	Min. - Max.	2 - 24	1 - 25	0 - 22	0 - 19
Anteil der SB-Förderstunden an allen PLUS-Stunden der Schule (%)	Mittelwert	*	43,4	39,4	34,6
	Min. - Max.	*	5 - 100	0 - 100	0 - 100
Anzahl der Förderlehrer in der Schule, die PLUS-Stunden erteilen	Mittelwert	*	2,7	4,4	4,1
	Min. - Max.	*	1 - 6	1 - 14	1 - 17
Anzahl		45	83	149	191

Quelle: Befragungen der Schriftsprachberater 1996 bis 1999

Auch die Zahl der Klassen an einer Schule, denen PLUS-Förderstunden zugeteilt werden, reicht über eine große Spannweite: von 2 bis 22 Klassen in einer Schule. Im Mittel werden in jeder Schule gut neun Klassen mit PLUS-Stunden ausgestattet. Bezogen auf die jeweilige Gesamtzahl von Förderstunden pro Schule ergibt sich so für alle Klassen, denen Förderstunden zugeteilt wurden, im statistischen Durchschnitt ein Kontingent von je ca. 2 Wochenstunden für die Förderung von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten.

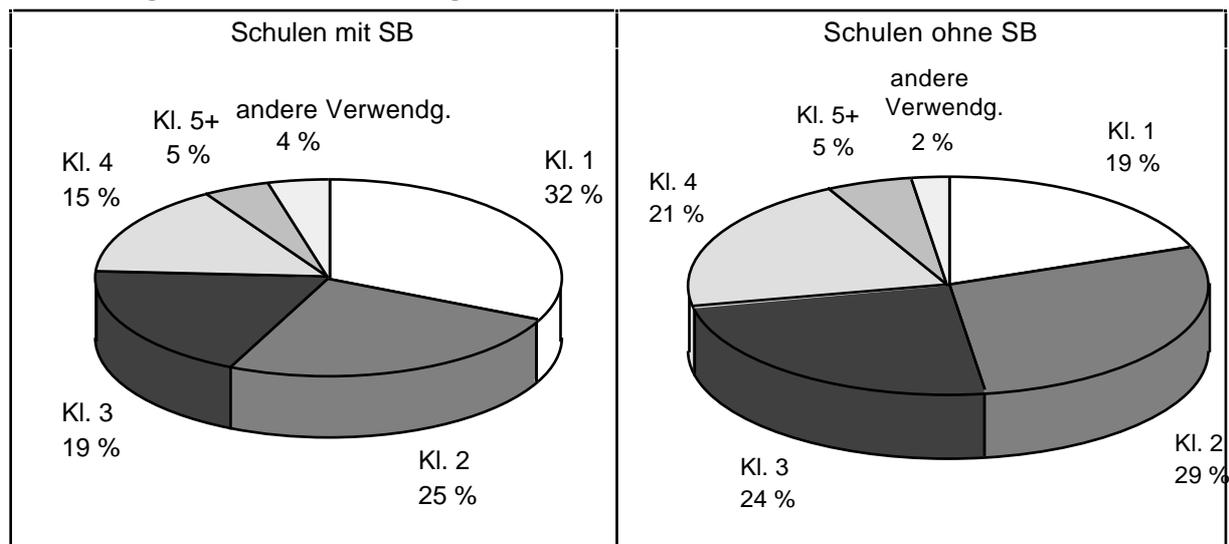
2.4.1.2 Verteilung der Förderstunden auf Klassenstufen

Das Konzept des PLUS sieht vor, dass die Förderung so früh wie möglich – im Allgemeinen also bereits im ersten Schuljahr – einsetzen soll, um das Prinzip der Prävention zu gewährleisten. Daher sieht der Auftrag für die Schriftsprachberater vor, dass diese „zu Beginn der Klassen 1 die Lernbeobachtung und die Frühförderung unterstützen“ sollen (Senat FHH 1994, S. 4; siehe Abschnitt 2.2.2.1). Um zu überprüfen, inwieweit die Verteilung der Förderstunden dieses Projektziel gewährleistet, wurden Schulleiter aus Schulen mit und ohne Schriftsprachberater nach der tatsächlichen Verteilung in ihren Schulen befragt.

- Vergleich von Schulen mit und ohne Schriftsprachberater

Abbildung 2.4.1.2 (a) zeigt grafisch die Verteilung der PLUS-Förderstunden auf die verschiedenen Klassenstufen, die sich aus den Angaben der Schulleiter ergibt.

Abbildung 2.4.1.2. (a): Verteilung der PLUS-Förderstunden auf Klassenstufen



Quelle: SL-Fragebogen 1996

In den *Schulen ohne SB*, die im Wesentlichen dem Zustand vor Einführung des PLUS entsprechen, werden in Klasse 2 die meisten Förderstunden investiert (Anteil: 29 Prozent), gefolgt von den Klassenstufe 3 (24 Prozent) und 4 (21 Prozent). Erst danach folgt die Klassenstufe 1 mit einem Anteil von 19 Prozent. Nach der Verteilung der Förderstunden ist in diesen Schulen die Prävention noch nachrangig.

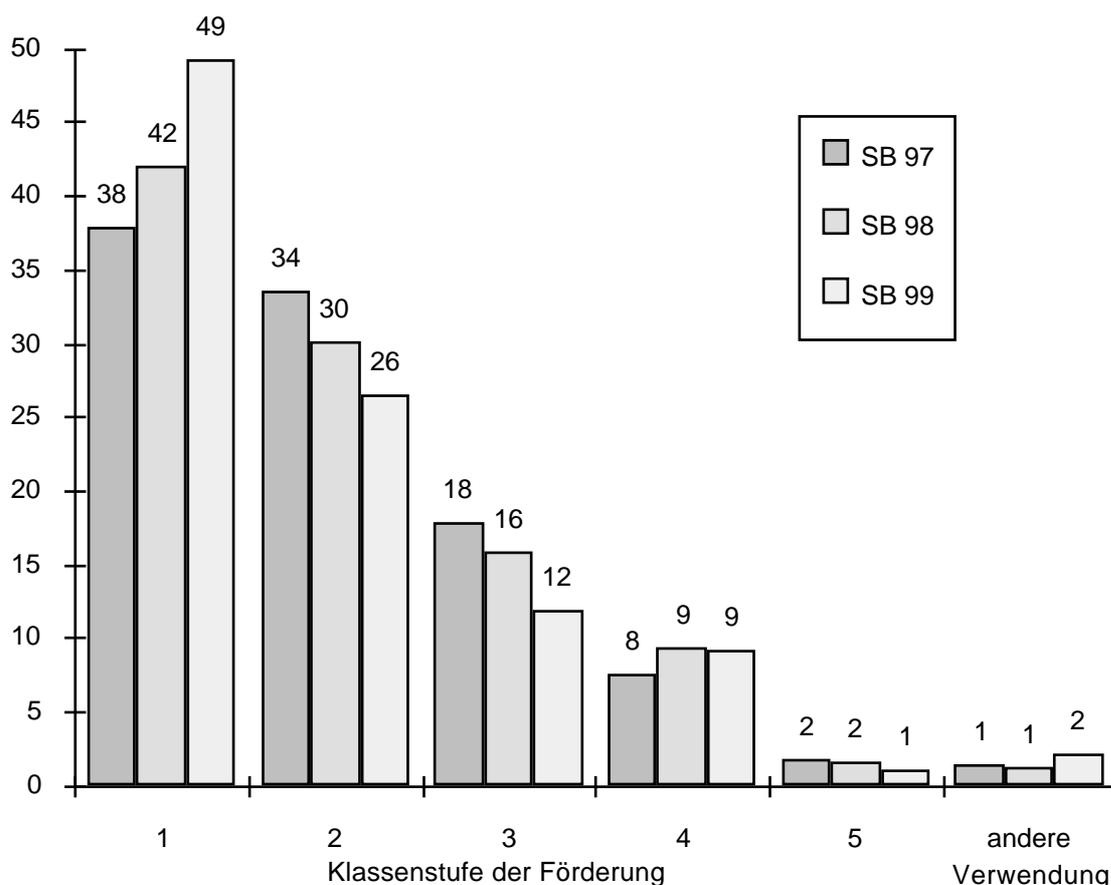
In *Schulen mit SB* dagegen liegt der Schwerpunkt der Förderstunden mit einem Anteil von 32 Prozent in Klasse 1, gefolgt von Klasse 2 mit 25 Prozent und Klasse 3 mit 19 Prozent. Diese Schwerpunktsetzung auf die erste Klassenstufe ist hier eine Folge des konzentrierten Stundeneinsatzes der Schriftsprachberater in Klasse 1.

Unter der Kategorie „andere Verwendung“ sind solche Förderstunden zusammengefasst, die nicht unmittelbar für die Fördertätigkeit verwendet werden. Nach den Angaben im Fragebogen gehören hierzu z.B. Beratungen, Mitarbeiterbesprechungen oder Testauswertungen. Mit 4,1 Prozent ist der Anteil der Förderstunden, die eine „andere Verwendung“ haben, in den Schulen mit SB zwar größer als der entsprechende Anteil in Schulen ohne SB (2,2 Prozent), jedoch sind diese Anteile in beiden Teilstichproben als gering einzustufen.

- Verteilung der Förderstunden der Schriftsprachberater

Ergänzt werden die Angaben der Schulleiter zur Verteilung der Förderstunden in ihren Schulen durch die entsprechenden Angaben der Schriftsprachberater zu den Förderstunden, die von ihnen selbst gegeben werden.

Abbildung 2.4.1.2 (b): Verteilung der Förderstunden der Schriftsprachberater



Quelle: SB-Fragebogen 1997 bis 1999

Abbildung 2.4.1.2 (b) zeigt die Verteilung dieser Förderstunden auf die verschiedenen Klassenstufen in den Schuljahren 1996/97 bis 1998/99.

Da fast alle Schriftsprachberater zunächst in Klasse 1 mit der Förderarbeit beginnen, ergibt sich bei der Verteilung ihrer eigenen Förderstunden eine noch deutlichere Schwerpunktsetzung in den frühen Klassenstufen als bei der Verteilung aller Förderstunden in den Schulen mit SB. Dieser Trend lässt sich auch in der zeitlichen Entwicklung erkennen, denn der Anteil der Förderstunden in der Klasse 1 steigt in den späteren Schuljahren noch an (von 38 auf 49 Prozent), während die Anteile in den Klassen 2 und 3 im gleichen Zeitraum absinken.

Aus dem Vergleich zwischen den Angaben der Schulleiter zur Verteilung aller Förderstunden in der Schule [Abb. 2.4.1.2 (a)] und den Angaben der Schriftsprachberater zu den von ihnen selbst erteilten Förderstunden [Abb. 2.4.1.2 (b)] ergibt sich demnach tendenziell eine Arbeitsteilung zwischen Schriftsprachberatern und den übrigen Förderlehrkräften in den Schulen hinsichtlich der Schwerpunktsetzung in den Klassenstufen. Schriftsprachberater widmen ihre För-

derstunden deutlich stärker den Klassenstufen 1 und 2, während andere Lehrkräfte vergleichsweise häufiger in höheren Klassenstufen fördern.

2.4.1.3 Ausfall von Förderunterricht

In der Voruntersuchung zum PLUS hatten sich signifikante Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit des Ausfalls von Förderunterricht und dem Grad der Zufriedenheit der Klassenlehrer mit den Fortschritten sowie mit dem Ausmaß der Lernförderlichkeit in den Klassen ergeben (May 1994c). Daher wird der Ausfall des Förderunterrichts als eine Größe angesehen, die die Effektivität der Förderung schmälert. Um zu überprüfen, ob infolge der im Zusammenhang mit der Einführung des PLUS gestiegenen Bewusstheit für die Förderung des Lesens und Schreibens auch eine Verringerung des Förderstundenausfalls festzustellen ist, wurden entsprechende Fragen den Schulleitern und Klassenlehrern vorgelegt. Die Angaben der Schulleitungen, die gebeten wurden, den Ausfall des PLUS-Förderunterrichts in der gesamten Schule prozentual zu schätzen, beziehen sich auf die damit verbundenen organisatorischen Probleme. Dagegen zielt die Einschätzung der Klassenlehrer bezüglich des Ausfalls auf ganz bestimmte Kinder in ihrer Klasse, so dass diese Angaben mit der Effektivität des Förderunterrichts für diese Kinder in Beziehung gesetzt werden können.

- Ausfall in Schulen mit bzw. ohne Schriftsprachberater

Nach den *Angaben der Schulleiter* beträgt der durchschnittliche Ausfall von Förderstunden in Schulen mit SB knapp 13 Prozent [siehe Tabelle 2.4.1.3 (a)] und ist damit deutlich geringer als der durchschnittliche Ausfall in Schulen ohne SB (ca. 22 Prozent). Allerdings ist die Bandbreite des Stundenausfalls in beiden Gruppen sehr hoch: Während in einigen Schulen überhaupt kein oder ein sehr geringer Anteil von nur zwei Prozent Ausfall zu verzeichnen ist, fällt in anderen Schulen mehr als die Hälfte der Stunden aus. Die Gründe liegen demnach weniger am übergreifenden Förderkonzept, sondern vielmehr in den jeweiligen Bedingungen vor Ort.

Tabelle 2.4.1.3 (a): Ausfall des Förderunterrichts nach Angaben der Schulleiter

Ausfall von Förderstunden	Schulen mit SB	Schulen ohne SB
Anteil des Ausfalls von Förderstunden in Prozent	Ø 13,0 % (0 - 63 %)	Ø 21,8 % (2 - 85 %)
Gründe für den Ausfall von Förderstunden (einschließlich Mehrfachnennungen)	Schulen mit SB (n = 63)	Schulen ohne SB (n = 22)
Vertretungsunterricht	76 %	86 %
Erkrankung der Förderlehrerin	48 %	41 %
Klassenreisen, sonstige	22 %	18 %

Quelle: SL-Fragebogen 1996

Die Tatsache, dass nach den *Angaben der Klassenlehrer* zum Ausfall des Förderunterrichts im zweiten Schuljahr kein Unterschied zwischen Klassen mit bzw. ohne SB besteht und dass auch in Klassen, in denen außer Schriftsprachberater noch andere Lehrpersonen Förderunterricht durchführten, der Ausfall des Förderunterrichts bei den Schriftsprachberatern nicht geringer war als der entsprechende Anteil beim übrigen Förderunterricht (siehe Tabelle 2.4.1.3b), liegt v.a. an den unterschiedlichen Bezugsgrößen: Die Schulleiter schätzen den Unterrichtsausfall für die gesamte Schule ein, während die Klassenlehrer den Unterrichtsausfall im Hinblick auf einzelne Kinder einschätzen.

- Ausfall bei verschiedenen Förderlehrkräften

Tabelle 2.4.1.3b zeigt die Werte für den Ausfall des Förderunterrichts für alle Kinder mit Lernschwierigkeiten sowie gesondert für die *verschiedenen Förderlehrkräfte*. Da sich zwischen den Klassenstufen 2 bis 4, in denen die betreffenden Angaben der Klassenlehrer erhoben wurden, keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich des Ausfalls des Förderunterrichts ergaben, werden die Werte für die drei Klassenstufen zusammengefasst.

Tabelle 2.4.1.3 (b): Ausfall des Förderunterrichts nach Klassenlehrer-Angaben⁴⁰

Wie häufig fällt der vorgesehene Förderunterricht für dieses Kind aus? (Angaben in Prozent)	Klassen 2 bis 4 (Schuljahr 1995/96)			
	alle Kinder	Förderung durch KL	Förderung durch SB	Förderung durch andere Lehrer
1 sehr selten /nie	30,9	34,4	23,7	18,2
2 selten (bis 20 %)	26,8	26,6	26,3	30,3
3 manchmal (bis 30 %)	25,8	25,0	36,8	24,2
4 häufig (bis 50 %)	13,4	12,5	7,9	18,2
5 sehr häufig (über 50 %)	3,1	1,6	5,3	9,1
mittlerer Skalenwert *	2,30	2,19	2,45	2,68
Anzahl betroffener Kinder	97	64	45	33

* arithmetisches Mittel aller Skalenwerte von 1 („sehr selten/nie“) bis 5 („sehr häufig“)

Nach diesen Werten ist der Ausfall des Förderunterrichts bei den Kindern, die (auch) durch die *Klassenlehrer* selbst gefördert werden, im Mittel etwas geringer als bei den Kindern, die (auch) von *Schriftsprachberatern* gefördert werden, und der Ausfall ist im Mittel bei den Kindern am höchsten, die (auch) von *anderen Lehrkräften* Förderunterricht erhalten. Allerdings wird der

⁴⁰ Die Klassenlehrer sollten auf einer fünfstufigen Skala angeben, wie häufig der vorgesehene Förderunterricht für das betreffende Kind ausfällt. Die Angaben der Tabelle 2.4.1.3 (b) beziehen sich nur auf Kinder, für die eine innerschulische Fördermaßnahme vorgesehen war.

Vergleich durch die Überlagerung infolge der Förderung durch mehrere Förderlehrkräfte eingeschränkt.⁴¹

Um den Ausfall des Förderunterrichts bei verschiedenen Lehrpersonen miteinander zu vergleichen, wurden folgende Gruppen von Kindern mit Lernschwierigkeiten gebildet:

- | | |
|---|----------|
| (1) Kinder, die nur durch die Klassenlehrer selbst gefördert werden | (n = 75) |
| (2) Kinder, die von SB, jedoch nicht von anderen Lehrkräften gefördert werden | (n = 81) |
| (3) Kinder, die von anderen Lehrkräften, jedoch nicht von SB gefördert werden | (n = 51) |

Der Vergleich dieser Gruppen erbringt für Gruppe 1 einen Mittelwert für den Unterrichtsausfall von 2,03, für Gruppe 2 einen Mittelwert von 2,45 und für Gruppe 3 einen Mittelwert von 2,48. Die Unterschiede zwischen den Gruppenmittelwerten sind statistisch jedoch nicht signifikant, d.h., es kann nicht mit genügender Sicherheit davon ausgegangen werden, dass der Ausfall des Förderunterrichts bei den verschiedenen Gruppen von Lehrpersonen unterschiedlich hoch ist. Auf Prozentwerte hochgerechnet, beträgt der Anteil des ausgefallenen Förderunterrichts nach Angaben der Klassenlehrer in allen Gruppen zwischen 20 und 30 Prozent.

- Vergleich mit der Voruntersuchung

Zieht man zum Vergleich die entsprechenden Zahlen zum Ausfall des Förderunterrichts in *Klasse 4* heran, die im Rahmen der *Voruntersuchung zum PLUS* ermittelt wurden (siehe Abb. 2.4.1.3c), so lässt sich nach den Einschätzungen der Klassenlehrer anscheinend ein Rückgang feststellen.⁴²

Demnach ist in der Erhebung im Schuljahr 1995/96 der Anteil der Kinder bzw. Klassen, deren Förderunterricht „sehr selten/nie“ ausfällt, mit 30,3 Prozent deutlich höher als in der Voruntersuchung (8,2 bzw. 2,4 Prozent). Einschränkend muss allerdings die unterschiedliche verbale Bezeichnung der Skalenstufe („sehr selten/nie“ bzw. „nie“) berücksichtigt werden. Auf der anderen Seite liegt der Anteil der Klassen 2, in denen der Förderunterricht nach Einschätzung der Klassenlehrer „häufig“ bzw. „sehr häufig“ ausfällt, mit insgesamt 16,5 Prozent in etwa gleicher Höhe wie der Anteil von 14,0 bzw. 20,2 Prozent des Förderunterrichts, der 1993 in Klasse 4 „häufig“ ausfiel.

⁴¹ Zur Auswertung der Angaben der Klassenlehrer zu den einzelnen Förderkindern, die teilweise von mehreren Lehrpersonen gefördert wurden, siehe Abschnitt 4.2.3 zur Förderung und Lernentwicklung einzelner Kinder.

⁴² Siehe dazu May (1994c), S. 87. Beim Vergleich der Zahlenangaben für beide Klassenstufen ist zwar zu beachten, dass die Angaben zur Klassenstufe 4 (Schuljahr 1993/94) sich auf die gesamten LRS-Fördermaßnahmen der Klasse beziehen, während die aktuellen Angaben zu den Klassenstufen 2 bis 4 sich auf ausgewählte Förderkinder beziehen. Allerdings dürfte sich dadurch keine nennenswerte Verfälschung der Zahlen ergeben, da die betreffenden Kinder nicht von den Klassenlehrern selbst ausgewählt wurden, sondern ihnen von der Wissenschaftlichen Begleitung aufgrund der Testergebnisse des Vorjahres vorgegeben worden waren, so dass auf diese Weise subjektive Auswahlkriterien ausgeschlossen wurden. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass die ausgewählten Kinder die Bedingungen in ihren Klassen hinsichtlich des Förderunterrichts zutreffend repräsentieren.

Tabelle 2.4.1.3c: Ausfall des LRS-Förderunterrichts 1993 (Klasse 4, PLUS-Voruntersuchung)

(Angaben in Prozent)	alle Klassen (einschließlich Klassen, in denen auch die KL selbst fördert)	nur Klassen, in denen ausschließlich eine LRS-Lehrerin fördert
1 nie	8,2	2,4
2 selten	44,4	39,3
3 manchmal	33,4	38,1
4 häufig	14,0	20,2
5 ständig	0,0	0,0
mittlerer Skalenwert *	2,53	2,76
Anzahl Klassen	171 Klassen	84 Klassen

* arithmetisches Mittel aller Skalenwerte von 1 („nie“) bis 5 („ständig“)

Bildet man für die jeweils fünfstufigen Einschätzungsskalen Mittelwerte, so ergibt sich in der aktuellen Erhebung von 1995 bis 1999 ein Mittelwert von 2,3, der etwas niedriger ist als die Mittelwerte für den Unterrichtsausfall von 2,5 bzw. 2,8 für die vierten Klassen im Schuljahr 1992/93. Nach diesen Zahlenwerten ergibt sich hinsichtlich des Stundenausfalls beim Förderunterricht ein gewisser Rückgang im Zusammenhang mit der Einführung des PLUS. Da es zwischen den Klassenstufen in der aktuellen Erhebung keinen signifikanten Unterschied gibt, der für eine altersabhängige Versorgungsgüte spräche, kann nach Datenlage ein genereller Trend angenommen werden, der die gesamte Grundschule erfasst. Als Ursache kann vermutet werden, dass die Einführung des PLUS zu einer erhöhten Achtsamkeit für die Förderstunden geführt hat (vgl. Abschnitt 2.2.3.2 zu Einstellungsveränderungen im Lehrerkollegium).

- Gründe für den Ausfall von Förderstunden

Von den Schulleitern wird als häufigster Grund für den Ausfall von Förderstunden angegeben, dass die Förderlehrkraft *Unterricht in einer anderen Klasse vertreten* muss. Der Grund, dass die Förderlehrkraft selbst erkrankt ist, wird in Schulen mit SB etwas häufiger angegeben als in Schulen ohne SB.

Auch von den Klassenlehrern wird in ca. 81 Prozent der Fälle auf *organisatorische Schwierigkeiten* der Schule (Vertretungsunterricht der Förderlehrerin in einer anderen Klasse, Funktions-tätigkeit als Abteilungsleiterin, Krankheit der Förderlehrerin) als Grund für den Ausfall des Förderunterrichts hingewiesen. Demgegenüber wird mehrfach positiv darauf hingewiesen, dass der Ausfall des Förderunterrichts vermeidbar sei, wenn dieser fest im Stundenplan der Klasse und der Förderlehrerin verankert werde. In knapp jedem fünften Fall werden Gründe genannt, die in der *Situation des Kindes* liegen (häufiges Fehlen, Zuspätkommen, Ausweichen des Kindes). In einzelnen Klassen wird als Begründung für „Ausfall des Förderunterrichts“ angeführt, dass *weitere förderbedürftige Kinder* in der Klasse die verfügbaren Förderstunden ebenfalls dringend benötigten. Diese Fälle gehören streng genommen nicht unter die Kategorie „Ausfall

des Förderunterrichts“, jedoch führt die Situation in der Klasse dazu, dass der Förderunterricht für das in Rede stehende Kind früher als fachlich geboten beendet wurde bzw. nicht in dem von den Pädagogen für erforderlich gehaltenen Umfang durchgeführt werden konnte.

2.4.2 Merkmale des Förderunterrichts in den Klassen

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Befragungen zum schulischen Förderunterricht dargestellt. Da die untersuchte Stichprobe überwiegend aus Klassen mit einem relativ großen Anteil von Kindern mit schwachen Schulleistungen besteht, ist in ihnen häufig neben der Klassenlehrerin auch eine Förderlehrerin tätig. Entsprechend nehmen in der Regel zwei (oder sogar mehr) Lehrkräfte Einfluss auf die Gestaltung des Förderunterrichts. Daher wurden für die meisten Fragen die Aussagen von Klassen- und Förderlehrern erhoben, und zu einigen Aspekten wurden zudem die Schulleiter befragt. Im Unterschied zu den späteren Abschnitten, in denen die Ergebnisse von Unterrichtsbeobachtungen und Schülerbefragungen dargestellt werden, beruhen alle Ergebnisse dieses Abschnitts auf den Aussagen und subjektiven Einschätzungen der in den Klassen tätigen Lehrkräfte.

Neben der jährlichen Befragung der Klassenlehrer und Schriftsprachberater zu äußeren Merkmalen des Förderunterrichts basiert die folgende Darstellung auch auf den Ergebnissen der 1996 durchgeführten schriftlichen Befragung der Klassenlehrer und Schriftsprachberater. Darin waren diese um eine Beschreibung gebeten worden, wie die Förderung in den betreffenden Klassen im Allgemeinen abläuft. Dabei wurde insbesondere danach gefragt, welche Lehrkraft mit welchen Kindern arbeitet und wo, in welcher Sozialform und an welchen Inhalten die Förderung durchgeführt wird. Aus den freien Antworten der Lehrkräfte wurden Kategorien gebildet, um den Förderunterricht anhand einiger Strukturmerkmale zu beschreiben, von denen angenommen wird, dass sie einen Einfluss auf den Fördererfolg haben können.

Die auf dieser Basis ermittelten Zahlenwerte bezeichnen die Häufigkeit, mit der Antworten der Lehrkräfte den einzelnen Kategorien zugeordnet werden können. Auf diese Weise werden solche Aspekte in den Vordergrund gerückt, die von den Befragten selbst genannt werden – also von ihnen als besonders erwähnenswert erachtet werden. Da nach der Fördertätigkeit in der betreffenden Klasse gefragt worden war, beziehen sich Angaben hier nicht auf die Förderung einzelner Kinder und auch nicht auf die Förderung durch jeweils eine einzige Lehrkraft, sondern auf die Abläufe, die für die gesamte Förderung in der Klasse im laufenden Schuljahr charakteristisch gewesen sind.

2.4.2.1 Strukturmerkmale des Förderunterrichts

2.4.2.1.1 Förderstunden und Förderlehrer in den Klassen 1 bis 4

Zur Erhebung der Stundenkontingente der verschiedenen Formen des Förderunterrichts liegen mehrere Datenquellen vor: Neben den Angaben der Klassenlehrer in der schriftlichen Befragung liegen für die Klassen mit SB die entsprechenden Angaben der Schriftsprachberater vor, und im Rahmen der Unterrichtsbeobachtungen wurden ebenfalls Zeitanteile für die verschiedenen Unterrichtsformen ermittelt. Vergleicht man in den betreffenden Klassen die aus den verschiedenen Quellen gewonnenen Ergebnisse, so ergeben sich kaum Unterschiede, d.h., die Angaben bestätigen sich gegenseitig. Da sie die breiteste Datenbasis bilden, werden im Folgenden die Angaben der Klassenlehrer zugrunde gelegt und für einzelne Klassen – bei fehlenden KL-Angaben – durch die Angaben der Schriftsprachberater ergänzt.

Die Befragung der Klassenlehrer bezog sich u.a. auf folgende strukturelle Aspekte des Förderunterrichts: Wie viele Wochenstunden Förderunterricht im Lesen und Schreiben (PLUS-Stunden) stehen der Klasse offiziell zur Verfügung? Ist in der Klasse eine Förderlehrerin tätig? In welcher Form wird der Förderunterricht gegeben? Für diesen Zweck wurden die Klassenlehrer gebeten, für die verschiedenen Lehrpersonen anzugeben, wie viele Wochenstunden sie in den einzelnen Förderformen unterrichten. Die Angaben der Klassenlehrer beziehen sich nicht nur auf die offiziellen Förderstunden für Lesen und Schreiben, sondern auf sämtliche schriftsprachlichen Förderstunden, die für die einzelnen Klassen zur Verfügung stehen. Tabelle 2.4.2.1.1 zeigt die Durchschnittswerte für die einzelnen Kategorien sowie die Bandbreite der Angaben in den Stichproben, in denen die Angaben zu den Integrativen Regelklassen (sog. IR-Klassen)⁴³ ausgeklammert wurden, da in diesen Klassen die Zahl der Förderstunden durch die zusätzliche Lehrkraft (Sonderpädagogin oder Erzieherin) von vornherein deutlich höher ist. Für die Klassenstufe 4 liegen zu einigen Aspekten neben den aktuellen Angaben auch die Zahlenwerte aus der PLUS-Voruntersuchung von 1993 vor, die sich auf den damaligen LRS-Förderunterricht (sog. LRS-Einzelhilfe) beziehen.⁴⁴

Nach den Angaben der Klassenlehrer werden im ersten Schuljahr pro Klasse durchschnittlich 2,4 *offizielle Förderstunden im Lesen und Schreiben* (sog. PLUS-Stunden) zugewiesen. Diese Zahl sinkt im zweiten Schuljahr auf durchschnittlich 1,8 Stunden und auf 1,2 Stunden im dritten und vierten Schuljahr – dieser Rückgang entspricht der Schwerpunktsetzung in der Frühförderung. Über alle vier Schuljahre hinweg erhalten die Klassen durchschnittlich 1,66 PLUS-Stunden (Minimum: 0, Maximum: 5,0).

⁴³ Integrative Regelklassen (IR-Klassen) werden von allen Kindern ihres Einzugsgebietes besucht – einschließlich solcher Schüler, die die Kriterien für die Aufnahme in Sonderschulen erfüllen. Zur Erfüllung dieses besonderen pädagogischen Auftrags arbeiten in den IR-Klassen zusätzlich Sonderpädagogen oder Erzieher.

⁴⁴ Die Werte mussten teilweise geschätzt werden, da die damaligen Fragen etwas anders formuliert waren (siehe die Fragebögen in May 2000b, Anhang 1, FB KLmSB und FB KLoSB).

Tabelle 2.4.2.1.1: Förderstunden und Förderlehrkräfte in den Klassen 1 bis 4

Häufigkeiten in Prozent	Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	Kl. 4 (93)
PLUS-Stunden für die Klasse	M = 2,4 (1 – 5)	M = 1,8 (0 – 6)	M = 1,2 ((0 – 3)	M = 1,2 ((0 – 4)	*
gesamte Förderstunden in der Klasse	M = 3,0 (1 – 8)	M = 3,6 (0 – 16)	M = 2,8 (0 – 16)	M = 2,7 ((0 – 13)	2,1 (0 – 10)
davon					
• Förderstunden, die von der Klassenlehrerin (KL) erteilt werden	M = 0,3 (10 %)	M = 0,5 (14 %)	M = 0,6 (21 %)	M = 0,8 (29 %)	M = 0,7 (31 %)
• Förderstunden, die von zusätzlichen Förderlehrkräften (FL) erteilt werden	M = 2,7 (90 %)	M = 2,1 (86 %)	M = 2,2 (79 %)	M = 1,9 (71 %)	M = 1,4 (69 %)

* Werte nicht ermittelt – Quellen: KL-Fragebogen 1996 bis 1999; PLUS-Voruntersuchung 1993 (Klasse 4)

Den meisten Klassen stehen über diese PLUS-Stunden hinaus *weitere Förderstunden* zur Verfügung, in denen ebenfalls eine schriftsprachliche Förderung stattfindet. Zu diesen weiteren Förderstunden gehören u.a. Stunden für die Förderung durch eine Lehrerin in Doppelbesetzung, für Deutsch als Fremdsprache, für Einzelhilfe durch Referendare, Hausaufgabenhilfe oder Präventionsunterricht. Auf diese Weise erhöht sich die Zahl der tatsächlich pro Klasse verfügbaren Unterrichtsstunden, in denen eine schriftsprachliche Förderung durchgeführt wird, im ersten Schuljahr auf durchschnittlich 3,0, im zweiten Schuljahr auf durchschnittlich 3,6 und geht dann auf 2,8 bzw. 2,7 Stunden in den Klassen 3 und 4 zurück. Über alle vier Schuljahre hinweg bedeutet dies durchschnittlich insgesamt 3,0 Förderstunden (0 bis 11,3 Stunden) pro Klasse. In der PLUS-Voruntersuchung war in den vierten Klassen ein durchschnittlicher Wert von 2,1 Förderstunden ermittelt worden.

Die Bandbreite der Gesamtzahl an Förderstunden reicht im ersten Schuljahr bis zu 8 Stunden, in den Klassen 2 und 3 sogar bis zu 16 Stunden. Das zahlenmäßige Gewicht dieser zusätzlichen Förderstunden steigt gleichzeitig: Werden in Klasse 1 durchschnittlich 80 Prozent aller schriftsprachlichen Förderstunden aus den offiziellen PLUS-Stunden gespeist, so sinkt dieser Anteil auf durchschnittlich 43 bis 44 Prozent in den Klassen 3 und 4.

Die Verringerung der durchschnittlichen Gesamtzahl der Förderstunden mit der Klassenstufe geht vor allem mit dem Rückgang der *durch zusätzliche Lehrkräfte erteilten Förderstunden* einher, deren Anteil von 90 Prozent in Klasse 1 auf 71 Prozent in Klasse 4 zurückgeht; dies entspricht dem in der Voruntersuchung für die Klasse 4 ermittelten Anteil von 69 Prozent. Hingegen steigt der Anteil der Förderstunden, die durch die Klassenlehrer selbst erteilt werden, von durchschnittlich 10 Prozent im ersten Schuljahr im Laufe der Grundschulzeit auf 29 Prozent in Klasse 4, was ebenfalls in etwa dem Wert in der Voruntersuchung von 31 Prozent entspricht.

2.4.2.1.2 Äußere Formen des Förderunterrichts

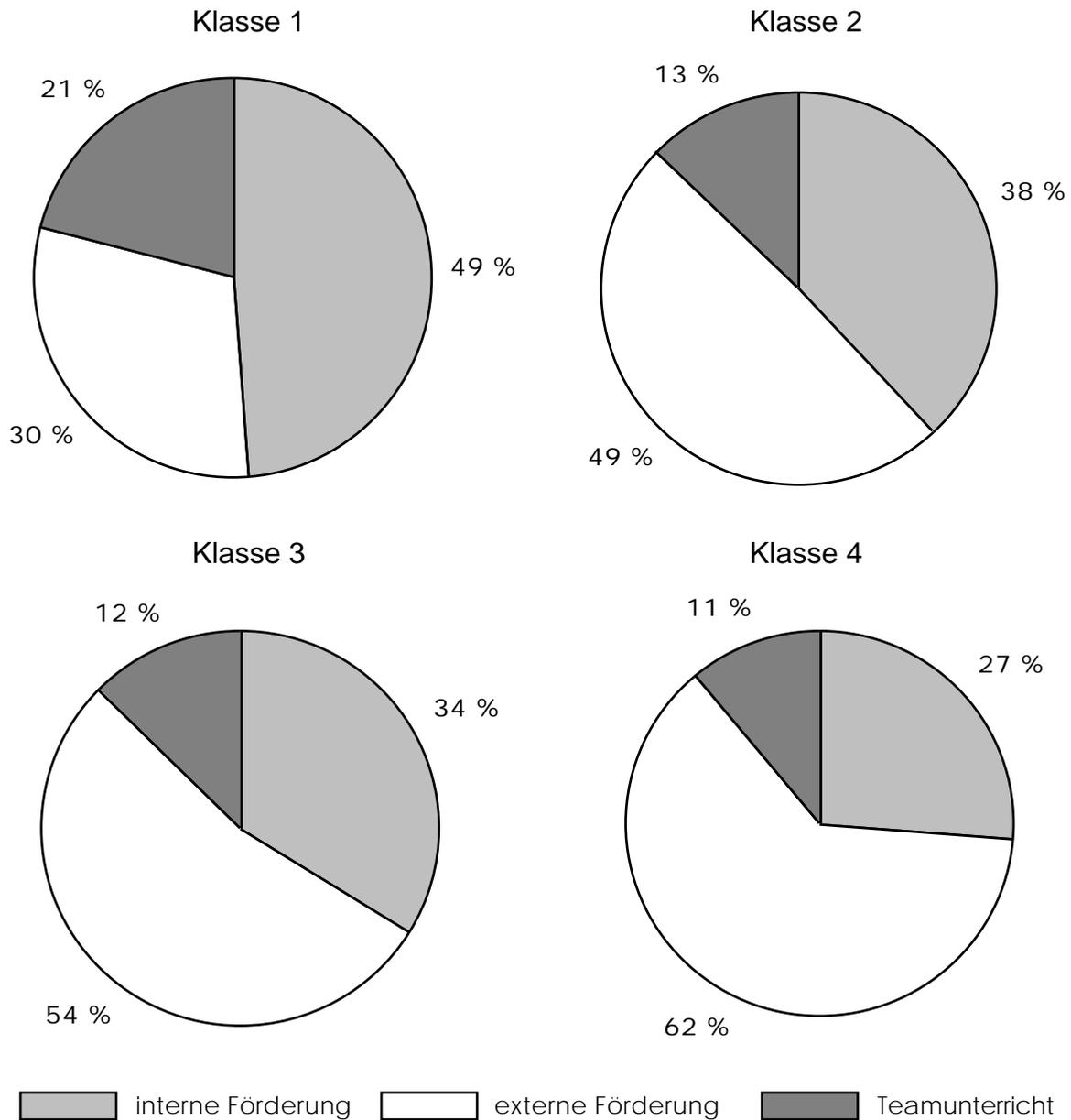
Fokussiert man die Betrachtung des Unterrichts auf die Lehrtätigkeit, so lassen sich in einer Schulklasse verschiedene Unterrichtsformen danach unterscheiden, ob neben der *Klassenlehrerin* (KL) mindestens eine weitere Person als *Förderlehrerin* (FL) gleichzeitig in der Klasse unterrichtet.⁴⁵ Für die Analyse des Zusammenhangs zwischen verschiedenen Formen des Unterrichts und den Lernfortschritten der Kinder werden demgemäß vier verschiedene *Typen des (Förder-) Unterrichts* unterschieden (siehe Kasten).

Typen des (Förder-) Unterrichts	
IF	<u>gezielte Förderung (intern)</u> : interne Förderung einzelner Kinder bzw. einer Kleingruppe durch die Förderlehrerin. Zwischen der Klassenlehrerin und der Förderlehrerin ist eine deutliche Rollenteilung erkennbar, die Förderlehrerin übernimmt keinen allgemeinen Unterricht.
EF	<u>gezielte Förderung (extern)</u> : externe Förderung einzelner Kinder bzw. einer Kleingruppe durch die Förderlehrerin. Die Förderlehrerin geht mit den Kindern in den Gruppenraum oder einen anderen Klassenraum, während die Klassenlehrerin den Unterricht für die übrigen Kinder fortführt.
TU	<u>Team- Unterricht</u> : die Förderlehrerin unterstützt die Klassenlehrerin beim Unterricht in der Klasse. Keine gezielte Förderung, keine eindeutige Zuständigkeit der Förderlehrerin für bestimmte Kinder. Zu unterscheiden sind zwei Formen des Teamunterrichts: Beim <u>Teilungsunterricht</u> wird die Klasse in zwei Gruppen zeitlich oder räumlich getrennt unterrichtet. Beim eigentlichen <u>Teamenteaching</u> befinden sich beide Lehrkräfte im Klassenraum. Meist (aber nicht immer) hat eine Pädagogin die Gesamtleitung, die Federführung kann auch während der Stunde wechseln. Die nicht leitende Pädagogin unterstützt meist einzelne Kinder oder Tischgruppen, ist allgemeine Ansprechpartnerin oder unterstützt die Klassenlehrerin bei der Durchführung des Unterrichts.
KU	<u>Klassenlehrerunterricht</u> : Die Klassenlehrerin (oder eine andere Lehrkraft) unterrichtet allein in der Klasse. Eine gezielte Förderung kann während des Klassenunterrichts nur in Phasen der Selbsttätigkeit (z.B. Wochenplan, Gruppenarbeit) oder als relativ kurzzeitiger Impuls (z.B. gezielte Hinweise oder Ermutigung für einzelne Kinder) stattfinden.

⁴⁵ Die Begriffe „Klassenlehrerin“ und „Förderlehrerin“ stellen hierbei Bezeichnungen von Funktionen dar, die von verschiedenen Lehrkräften wahrgenommen werden können. Als Klassenlehrerin kann z.B. zeitweise auch eine Fachlehrerin fungieren, und die Rolle der Förderlehrerin kann z.B. von einer Schriftsprachberaterin, einer LRS-Lehrerin oder einer anderen Lehrkraft eingenommen werden.

Um zu erkunden, welche Formen des Förderunterrichts in den verschiedenen Klassenstufen praktiziert werden, wurden sowohl die Klassenlehrer zur Praxis in ihrer Klasse als auch die Schriftsprachberater zur Förderpraxis in ihrer Schule befragt. Zwischen den beiden Gruppen ergeben sich keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich des Anteils der verschiedenen Förderformen. Wegen der größeren Datenbasis werden im Folgenden nur die Angaben der Schriftsprachberater herangezogen (Abb. 2.4.2.1.2).

Abbildung 2.4.2.1.2: Anteile verschiedener Formen des Förderunterrichts



Quelle: SB-Fragebogen 1995 bis 1999

Nimmt man alle Förderstunden zusammen, so ergeben sich für die einzelnen Klassenstufen unterschiedliche Anteile der einzelnen Förderformen: Im ersten Schuljahr nimmt die interne Förderung mit ca. 49 Prozent den ersten Rang ein, und zusammen mit dem Teamteaching (21 Prozent) wird insgesamt ca. 70 Prozent der Förderung intern durchgeführt. In den Folgejahren gehen beide Formen jedoch kontinuierlich zurück, und der Anteil der externen Förderung steigt von 30 Prozent (Klasse 1) stetig auf 62 Prozent (Klasse 4). In der Voruntersuchung von 1993 wurde sogar ein Anteil von 94 Prozent für die externe Förderung ermittelt; allerdings war zu dieser Zeit die allgemeine Unterstützung des Unterrichts durch Förderlehrer noch kaum üblich. Allgemein ergibt sich nach diesen Zahlenwerten ein eindeutiger Trend, nach dem das Gewicht des externen Förderunterrichts mit der Klassenstufe steigt, während der Anteil der internen Formen zurückgehen und insbesondere die Formen des Teamteaching relativ selten praktiziert werden.

Vergleicht man auf der Grundlage der Angaben durch die Klassenlehrer die Klassen mit bzw. ohne SB, so ergeben sich keine grundlegenden Unterschiede hinsichtlich der Anteile externer und interner Förderformen und auch keine Trendunterschiede für die Entwicklung in der Grundschule. Der einzige Unterschied betrifft den höheren Anteil von Förderstunden in Klassen ohne SB, die von den Klassenlehrern selbst durchgeführt werden. Die Tatsache, dass der Anteil interner Förderung in Klassen ohne SB nicht geringer ist als in Klassen mit SB, belegt die sich allgemein in der Grundschule ausbreitende Tendenz zu mehr integrativer Förderung in den Anfangsklassen, die offensichtlich auch in Schulen und Klassen realisiert wird, in denen (noch) keine ausgebildeten Schriftsprachberater tätig sind.

2.4.2.1.3 Auswahl der Zielgruppe für die Förderung

Die Klassenlehrer der in die Längsschnitterhebung einbezogenen Klassen wurden ab dem zweiten Schuljahr⁴⁶ befragt, ob sich die Förderung in der Klasse auf bestimmte Kinder bezieht oder ob die in die Förderung einbezogenen Kinder von Stunde zu Stunde wechseln. Die für die Förderung ausgewählten Kinder wurden namentlich erfragt, so dass diese Zielgruppe anhand einiger Merkmale der Kinder beschreibbar ist. Von insgesamt 63 Klassen konnten die entsprechenden Angaben vom zweiten bis zum vierten Schuljahr ausgewertet werden; zum Vergleich können die entsprechenden Angaben von 190 vierten Klassen aus der Voruntersuchung von 1993 herangezogen werden.

⁴⁶ Im ersten Schuljahr besteht die Aufgabe der Förderlehrkräfte zunächst v.a. in der Unterstützung der Klassenlehrerin bei der Lernstandsdiagnose und bei der Planung gezielter Hilfen für einzelne Kinder, die während des Anfangsunterrichts Lernschwierigkeiten zeigen. Daher werden im Rahmen des in dieser Zeit vorherrschenden integrativen Förderunterrichts meist noch keine Entscheidungen für eine dauerhafte Zuordnung der Kinder für eine gezielte Förderung getroffen, sondern die zusätzlichen Hilfen werden eher flexibel in den laufenden Klassenunterricht eingepasst.

- Festgelegte Zielgruppe oder flexible Auswahl?

Nach den Angaben der Klassenlehrer wird in 48 Prozent der Klassen keine feste Auswahl der Förderkinder getroffen, sondern die Zielgruppe wechselt je nach aktuellem Bedarf. Dieser Anteil bleibt von Klasse 2 bis Klasse 4 nahezu gleich. In den übrigen 52 Prozent der Klassen sind die zu fördernden Kinder für einen gewissen Zeitraum definiert. Darunter sind ca. 8 Prozent der Klassen, in denen zwar einzelne Kinder als förderbedürftig festgelegt sind, jedoch außerdem Förderstunden für eine flexible Betreuung bereitgestellt werden. Ein Vergleich zwischen den Klassen mit und ohne SB ergibt, dass in Klassen mit SB etwas häufiger verschiedene Kinder ohne festgelegte Auswahlkriterien betreut werden als in Klassen ohne SB (56 gegenüber 43 Prozent); d.h. die Schriftsprachberater tendieren etwas stärker zur flexiblen Einteilung ihrer Zielgruppe als die übrigen Förderlehrkräfte.

- Förderbedürftigkeit und Zahl der Förderkinder in den Klassen

Im Rahmen der Voruntersuchung waren die Hamburger Viertklasslehrer gefragt worden, wie viele Schüler der Klasse ihrer Ansicht nach eine über den Klassenunterricht hinausgehende Förderung im Lesen und Rechtschreiben benötigen und wie viele Schüler eine besondere Förderung erhalten. Nach den Einschätzungen der Lehrer benötigen im Durchschnitt 32,2 Prozent der Schüler in den vierten Klassen eine besondere Förderung.⁴⁷ Tatsächlich erhielten 1993 durchschnittlich 22,4 Prozent der Hamburger Viertklässler eine zusätzliche Förderung. Der mittlere Anteil der geförderten Kinder an den nach Lehrereinschätzung förderbedürftigen Kindern beträgt somit ca. 70 Prozent (vgl. May 1994c, S. 79ff).

Die Ermittlung der aktuellen Anzahl geförderter Schüler wird durch die Praxis der flexiblen Förderung erschwert, da in vielen Klassen keine Förderkinder für längere Zeit bestimmt werden. Daher konnte diese Anzahl in der aktuellen Längsschnitterhebung nur für die Teilstichprobe der Klassen, in denen eine bestimmte Auswahl von Kindern für die Förderung festgelegt war, ermittelt werden [siehe Tabelle 2.4.2.1.3 (a)]. Grundlage sind die Angaben der Klassenlehrer, welche Kinder in ihrer Klasse gefördert wurden.

Der Anteil der für eine gezielte Förderung ausgewählten Kinder beträgt in der zweiten Klassenstufe durchschnittlich 20,6 Prozent und geht zur Klasse 3 (19,1 Prozent) und zur Klasse 4 (18,6 Prozent) leicht zurück. Die Bandbreite unter den Klassen ist sehr hoch; sie reicht von 5,6 bis 38,9 Prozent und bedeutet, dass in den einzelnen Klassen zwischen 1 und 10 Kindern zusätzlich gefördert werden. Die Anteile erhöhen sich noch geringfügig dadurch, dass in 8 Pro-

⁴⁷ Dieser Anteil liegt um ca. 78 Prozent höher als der Anteil von Kindern, die von Drittklasslehrern einer bundesdeutschen Stichprobe für förderbedürftig gehalten werden (vgl. Lehmann, Peek, Pieper & v. Stritzky 1995). Der Unterschied belegt u.a. den erhöhten Förderbedarf in einer Großstadtstichprobe.

zent der Klassen neben den namentlich benannten Kindern weitere Kinder je nach Bedarf in die Förderung einbezogen werden.

Tabelle 2.4.2.1.3 (a): Mittlere Anzahl der geförderten Schüler in den Klassen 2 bis 4⁴⁸

Häufigkeiten in Prozent	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	Kl. 4 (1993)
alle Klassen mit festgelegten Förderkindern	4,4 (20,6 %)	4,4 (19,1 %)	4,0 (18,6 %)	4,7 (22,4 %)
darunter:				
Klassen ohne SB	*	4,4 (19,9 %)	4,1 (19,2 %)	entfällt
Klassen mit SB	4,4 (20,6 %)	4,3 (18,2 %)	3,8 (18,3 %)	entfällt

Quellen: KL-Fragebogen 1996 bis 1999; PLUS-Voruntersuchung 1993 (Klasse 4)

Ein Vergleich der Klassen mit bzw. ohne SB ergibt einen etwas geringeren Anteil geförderter Kinder in den von Schriftsprachberatern betreuten Klassen. Allerdings wird dieser Unterschied dadurch ausgeglichen, dass in Klassen mit SB die Förderkinder weniger häufig festgelegt sind, so dass eine größere Zahl von Kindern flexibel gefördert wird.

Ein Vergleich mit dem in der Voruntersuchung ermittelten Anteil der geförderten Kinder wird dadurch erschwert, dass sich die Zahlen in Tabelle 2.4.2.1.3 (a) in der aktuellen Erhebung nur auf solche Klassen beziehen, in denen tatsächlich festgelegte Kinder gefördert wurden. Rechnet man die Klassen hinzu, die nach Angaben der Klassenlehrer und Schriftsprachberater über keine zusätzlichen Förderstunden verfügen, so sinkt der Anteil der aktuell geförderten Kinder in Klasse 2 auf durchschnittlich 18,9 Prozent, in Klasse 3 auf 16,4 Prozent und in Klasse 4 auf 13,0 Prozent. Demnach liegt der aktuelle Anteil der zusätzlich geförderten Kinder in den vierten Klassen nicht nur geringfügig unter dem 1993 ermittelten Anteil von 22,4 Prozent, sondern deutlich darunter. Gründe für diese geringere Förderquote können sein: Zum einen hat sich der Anteil förderbedürftiger Kinder am Ende der Grundschulzeit als Ergebnis effektiver Fördermaßnahmen spürbar verringert. Zum anderen stehen infolge der Vorverlagerung der Förderressourcen in die ersten Klassenstufen weniger Förderstunden im vierten Schuljahr zur Verfügung. Die im Abschnitt 3.4.1 dargestellten Ergebnisse ergeben für die Mehrzahl der Schulen, dass der Erfolg präventiver Förderung tatsächlich einen sinkenden Anteil förderbedürftiger Kinder in den höheren Grundschulklassenstufen zur Folge hat.

- **Rechtschreibleistungen der geförderten Kinder**

Obwohl es bei der früheren Fördermaßnahme (sog. LRS-Einzelhilfe) Richtlinien für die Auswahl der zu fördernden Kinder gab, wurde in der Voruntersuchung eine große Bandbreite in der Rechtschreibleistung der geförderten Kinder ermittelt. Die Kinder, die im vierten Schuljahr LRS-Einzelhilfe erhielten, erzielten durchschnittlich 234 Graphemtreffer in der HSP 4/5 (Ende Klasse 4), was einem Prozentrang (PR) 9 entspricht; die Testergebnisse streuten von 145 Graphemtreffern (PR 0,1) bis 276 Graphemtreffern (PR 97). Die Zielgruppe der Fördergruppe er-

⁴⁸ Bezugsgröße für die Berechnung des prozentualen Anteils ist die Zahl der getesteten Kinder, die von der Gesamtzahl der Kinder in der Klasse abweichen kann.

wies sich demnach als äußerst heterogen. Trotz amtlicher Vorgaben wurden in den einzelnen Klassen demnach abweichende Kriterien für die Auswahl der Kinder für die Förderung zugrunde gelegt (siehe May 1994c, S. 92).

Um zu überprüfen, inwieweit sich die mittleren Leistungen und die Leistungsbandbreite der geförderten Kinder im Zusammenhang mit der Einführung des PLUS verändert hat, wurden die Ergebnisse der namentlich benannten Förderkinder in den Rechtschreibtests ausgewertet [siehe Tabelle 2.4.2.1.3 (b)].

Tabelle 2.4.2.1.3 (b): Rechtschreibleistungen der geförderten Schüler

	Klasse 2		Klasse 3		Klasse 4		Kl. 4 (93)	
	GT ¹	PR ²						
Mittelwert	109,7	6	155,0	13	234,3	9	234,4	9
Streuungsbereich ³	20,3	(3-15)	19,94	(5-24)	20,3	(5,2-18)	22,0	(4,6-20)

¹ Graphentreffer in der HSP 2, 3 und 4/5 ² Prozentrang in der bundesdeutschen Vergleichsstichprobe

³ Wertebereich der Standardabweichung, in dem ca. zwei Drittel der Ergebnisse um den Mittelwert streuen

Die mittleren Rechtschreibleistungen der geförderten Kinder in Klasse 2 entsprechen dem Prozentrang 5,6 in der bundesdeutschen Vergleichsstichprobe, in Klasse 3 dem Prozentrang 13, und in Klasse 4 erzielen die geförderten Kinder in der aktuellen Erhebung im Mittel exakt denselben Wert wie in der Voruntersuchung, der dem Prozentrang 9 entspricht.

Die mittlere Streuung der Rechtschreibleistungen dieser Kinder – ausgedrückt durch die Standardabweichung, also ohne Extremwerte der sog Ausreißer – reicht von den Prozenträngen 3 bis 15 (Klasse 2) bzw. 5 bis 24 (Klasse 3). Es zeigt sich demnach auch in der aktuellen Erhebung eine relativ hohe Bandbreite in den Rechtschreibleistungen der namentlich benannten Förderkinder in den Klassen 2 und 3, was auf die Anwendung unterschiedlicher Auswahlkriterien in den einzelnen Klassen hinweist. Der Vergleich der Standardabweichungen in den vierten Klassen zeigt allerdings, dass in der aktuellen Erhebung die mittlere Bandbreite der geförderten Kinder, die von den Prozenträngen 5,2 bis 18 reicht, gegenüber der früheren Streuung (4,6 bis 20) etwas geringer ist.

Die Aussagekraft der aktuellen Analyse wird durch die Tatsache eingeschränkt, dass sie sich lediglich auf jenen Teil der Klassen bezieht, in denen eine feste Zuordnung der Förderkinder vorgenommen wurde. Inwieweit durch die flexible Zuordnung in den übrigen Klassen eine gezielte Auswahl der zu fördernden Kinder geschieht, kann aufgrund der vorliegenden Daten nicht geklärt werden. Zudem gilt es zu berücksichtigen, dass ein präventives Förderkonzept breiter anzusetzen hat als eine symptomorientierte Förderauswahl, da eine wirksame Prävention gerade auch Kinder einbezieht, die später *gerade nicht* durch Lernschwierigkeiten auffallen (sollen). Die angemessene Ausrichtung der flexiblen Förderung im Rahmen des Präventionskonzepts

lässt sich daher nur anhand der späteren Leistungen der sog. Risikokinder überprüfen (siehe dazu Abschnitt 3.4).

2.4.2.2 Lehrereinstellungen zum Förderunterricht

Ein Teil der schriftlichen Befragung von Klassenlehrern und Schriftsprachberatern befasste sich mit den Einstellungen der Lehrkräfte zum Förderunterricht. Die Fragen betreffen u.a. die Ziele, die der Förderunterricht anstreben sollte, sowie die Einschätzung der Lehrkräfte zu einigen Aspekten der integrativen Form der Förderung. Darüber hinaus wurden die Lehrer gebeten, ihre konkreten Erfahrungen mit integrativer und externer Förderung zu beschreiben und zu begründen, weshalb sie die eine oder die andere Form bevorzugen.

Die Fragen wurden wiederum beiden Lehrergruppen (KL und SB) vorgelegt, um zu überprüfen, inwieweit sich deren Einstellungen und Erfahrungen decken oder voneinander abweichen. Die Fragen zur Form des Förderunterrichts, die das Konzept der ganzen Schule betreffen, wurden darüber hinaus auch den Schulleitern vorgelegt.

Da die Form des integrativen Förderunterrichts erst mit Einführung des PLUS breiter diskutiert wurde, waren diesbezügliche Erfahrungen noch nicht Untersuchungsgegenstand der Voruntersuchung.

Die Fragen wurden teilweise in Form vorgegebener Items vorgelegt, die mit Hilfe fünfstufiger Skalen einzuschätzen waren. Bei einigen Fragen wurden die Lehrer gebeten, eine Liste von Merkmalen nach bestimmten Kriterien in eine Rangreihe zu bringen. Bei einem weiteren Teil der Fragen wurden die Antworten in freier Form erhoben. Auf der Basis der Vielzahl von Antworten wurden aufgrund der Inhaltsanalyse Kategorien bestimmt und die einzelnen Antworten anschließend diesen Merkmalskategorien zugeordnet.

2.4.2.2.1 Ziele des Förderunterrichts

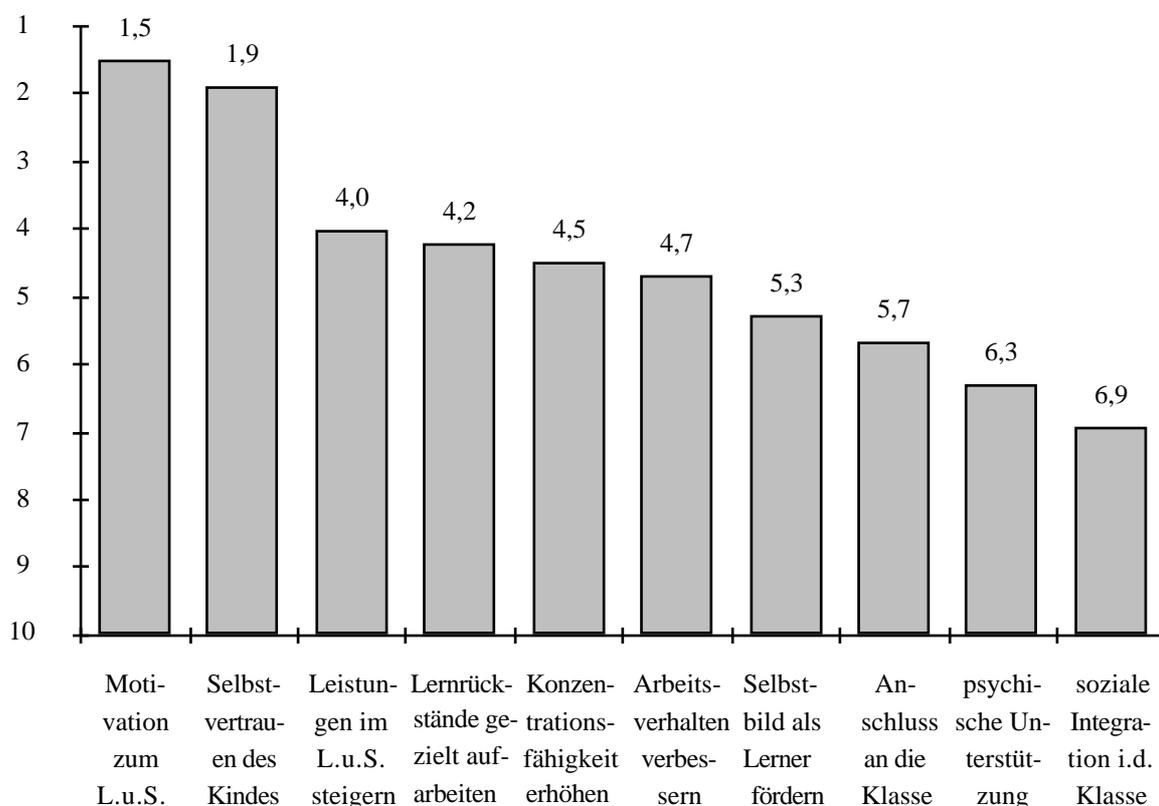
Die Lehrer wurden gebeten, zehn mögliche Ziele für den Förderunterricht nach der Bedeutung einzustufen, die sie ihnen zumessen. Die Befragten konnten die Liste der Ziele ergänzen; dies geschah jedoch nur selten, deshalb kann davon ausgegangen werden, dass die vorgegebenen Items das Spektrum der möglichen Ziele für den Förderunterricht aus Sicht der Lehrkräfte relativ gut repräsentiert.

Abbildung 2.4.2.2.1 zeigt die mittleren Ränge für die einzelnen Ziele. Mit deutlichem Abstand werden die beiden Ziele „Förderung der Motivation zum Lesen und Schreiben“ sowie „Stärkung des Selbstvertrauens“ als die wichtigsten Ziele genannt. Es folgen die auf den spezifischen Lernbereich bezogenen Förderziele „Lese- und Schreibleistungen steigern“ und „Lernrückstände im Lesen und Schreiben gezielt aufarbeiten“ vor den auf das Lernverhalten bezogenen Zielen „Konzentrationsfähigkeit erhöhen“ und „Arbeitsverhalten verbessern“.

Bis auf zwei Ausnahmen⁴⁹ lassen sich die verschiedenen Ziele inhaltlich vier übergreifenden *Ziele-Bereichen* zuordnen:

- Motivation zum Lesen und Schreiben
- Selbstvertrauen und positives Selbstbild als Lerner
- spezifisches Training der Lese- und Schreibleistungen
- Lernstrategien und Konzentrationsfähigkeit

Abbildung 2.4.2.2.1: Ziele des Förderunterrichts



Quellen: Fragebogen KL und SB 1996

Die hier getroffene Zuordnung der einzelnen Ziele zu den vier übergreifenden Ziele-Bereichen wird durch das Ergebnis einer Faktorenanalyse bestätigt, die vier Faktoren ergibt, deren Ladungsstruktur sich gut in dieser Weise interpretieren lässt. Zum Vergleich der Ausprägung der übergreifenden Ziele zwischen verschiedenen Gruppen von Lehrkräften werden entsprechend die Faktorwerte für die vier Dimensionen herangezogen. Zwar stimmen die Einschätzungen der verschiedenen Gruppen von Lehrkräften in der Gesamttendenz relativ hoch überein, jedoch er-

⁴⁹ Eine Ausnahme bildet das Ziel „Anschluss an den Lernstand der Klasse ermöglichen“, das eher ein allgemeines Anspruchsniveau für den Fördererfolg und weniger ein inhaltliches Ziel darstellt. Weiterhin lässt sich das Ziel „soziale Integration in die Klasse“ nur schwer den gewählten Ziele-Bereichen zuordnen, da das Sozialverhalten eher indirekt Gegenstand der Förderung ist.

geben sich beim Vergleich der einzelnen Gruppen von Lehrkräften hinsichtlich ihrer durchschnittlichen Zielbewertungen auch einige Unterschiede, die folgende Trends markieren:

- Vergleich zwischen den Klassenstufen

Im Vergleich zwischen den *Lehrkräften aus ersten bzw. zweiten Klassen* (KL und SB) ergeben sich insgesamt nur relativ *geringe Unterschiede* bei den mittleren Rangpositionen. Lediglich das Ziel „Leistungen im Lesen und Schreiben steigern“ wird von Lehrern aus zweiten Klassen vorrangiger eingestuft. Bei Lehrern aus ersten Klassen nimmt dagegen das Ziel „Selbstvertrauen/Selbstbild fördern“ eine höhere Position ein. Beim Vergleich der Faktorwerte für die übergreifenden Ziele ergeben sich keine Unterschiede zwischen den Klassen 1 und 2.

Die Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Lehrer aus beiden Klassenstufen lassen sich vermutlich dadurch erklären, dass *die Bedeutung der faktischen Leistungen in der zweiten Klassenstufe steigt*. In der ersten Klasse erscheinen dagegen eher solche Merkmale der Lernerpersönlichkeit wichtiger, die den späteren Lernerfolg begünstigen, die messbaren Leistungen stehen noch weniger im Vordergrund.

- Vergleich zwischen den Lehrergruppen

Zwischen den beiden *Lehrergruppen SB und KL* ergeben sich Unterschiede bei folgenden Zielen: Das Ziel „Lernrückstände gezielt aufarbeiten“ wird von Klassenlehrern vorrangiger eingestuft, wohingegen Schriftsprachberater das Ziel „angemessenes Lerner-Selbstbild fördern“ deutlich höher gewichten. Beim Vergleich der übergeordneten Ziele-Bereiche stufen Klassenlehrer den Bereich „Motivation zum Lesen und Schreiben fördern“ als noch wichtiger ein als die Schriftsprachberater.

Diese Unterschiede deuten darauf hin, dass *Klassenlehrer* sich vergleichsweise *stärker* um *die eigentlichen Leistungsrückstände der Kinder* mit Lernschwierigkeiten im Lesen und Schreiben selbst sorgen, was angesichts ihrer Gesamtverantwortung für die schulische Entwicklung dieser Kinder und deren Integration in den Klassenunterricht verständlich ist. Die *Schriftsprachberater* hingegen orientieren ihre Förderziele demnach *stärker* an Merkmalen der *Lernerpersönlichkeit*, die nicht nur für den schriftsprachlichen Bereich Bedeutung haben.

- Vergleich zwischen den Klassen mit bzw. ohne SB

Beim Vergleich der Werte von *Klassenlehrern aus Klassen mit bzw. ohne SB* ergeben sich deutliche Unterschiede in der Einschätzung des Ziels „Motivationsförderung“, das von Klassenlehrern aus Klassen ohne SB hochsignifikant höher eingestuft wird als von Klassenlehrern aus Klassen mit SB. Umgekehrt ordnen letztere die Ziele „Lerner-Selbstbild“ und „soziale Integration in die Klasse fördern“ höherrangig ein. Beide Teilziele, die von Klassenlehrern aus

Klassen mit SB als wichtiger bewertet werden, gehören zum übergeordneten Ziele-Bereich „Selbstvertrauen/Selbstbild“, entsprechend wird dessen Bedeutung insgesamt von ihnen hochsignifikant höher gewichtet.

Zwischen den Gewichtungen der Klassenlehrer in Klassen mit SB und denjenigen der Schriftsprachberater ergibt sich demnach erwartungsgemäß eine höhere Übereinstimmung als zwischen ihnen und den Klassenlehrern in Klassen ohne SB. Ebenso wie die Schriftsprachberater selbst gewichteten die Klassenlehrer in Klassen mit SB allgemeinere Förderziele höher, während Klassenlehrer in Klassen ohne SB ihre Förderziele stärker nach gegenstandsspezifischen Gesichtspunkten gewichteten.

2.4.2.2.2 Einstellungen zum integrativen Förderunterricht

Das in der Schulklasse praktizierte Konzept des (Förder-) Unterrichts wird u.a. auch von den Einstellungen im gesamten Kollegium beeinflusst, und dies gilt insbesondere bei der Einführung neuer Förderprinzipien, die zunächst kontrovers diskutiert werden. Daher wurden zur Einschätzung der Vor- und Nachteile verschiedener Formen des Förderunterrichts nicht nur Klassenlehrer und Schriftsprachberater befragt, sondern darüber hinaus auch die Schulleiter als Repräsentanten des Schulkollegiums.

Der Vergleich der Einschätzungen der verschiedenen Berufsgruppen zielt nicht auf die Frage, ob bestimmte Einstellungen mehr oder weniger sachlich angemessen oder gar „politisch korrekt“ sind, denn bei einer erfahrungsoffenen Evaluation kann die Angemessenheit einer Lösung nicht a priori bewertet werden. Vielmehr geht es bei diesem Vergleich um die Akzentuierungen, die aus der jeweiligen professionellen Funktion heraus erfolgen. Dabei ist hinsichtlich der Einschätzungen der einzelnen Gruppen von Lehrkräften zu erwarten, dass ...

- ... die *Schulleiter* als Vertreter der Schulen insgesamt eher die Veränderungen infolge des neuen Konzepts in den Blick nehmen (*Zielperspektive*);
- ... die *Schriftsprachberater* in ihrer Rolle als Berater und Moderatoren eher eine vermittelnde Position einnehmen (*Beratungsperspektive*);
- ... die *Klassenlehrer* vor allem die pragmatischen Aspekte der Umsetzung im Unterrichtsalltag betrachten (*Praxisperspektive*).

Alle drei befragten Personengruppen (KL, SB und SL) wurden gebeten, auf die gleiche Weise ihre Einschätzung zu Vorteilen und Risiken des integrativen Förderunterrichts mitzuteilen, indem sie das Ausmaß ihrer *Zustimmung zu zehn Aussagen auf einer fünfstufigen Skala* markieren.⁵⁰

⁵⁰ Von der Möglichkeit, die Items zu ergänzen, wurde nur vereinzelt Gebrauch gemacht, so dass man davon ausgehen kann, dass die vorgegebenen Aussagen das Einstellungsspektrum zum integrativen Förderunterricht aus Sicht der befragten Lehrer und Schulleiter ausreichend repräsentieren.

Tabelle 2.4.2.2.2: Vor- und Nachteile der integrativen Förderung aus Sicht von Klassenlehrern, Schriftsprachberatern und Schulleitern

Mittelwerte der fünfstufigen Skala: 1 bedeutet: „Stimme überhaupt nicht zu.“ 5 bedeutet: „Stimme völlig zu.“	(a) alle KL+SB+SL (n = 260)	(b) Lehrergruppen			(c) Schulen mit/ohne SB	
		KL (n = 94)	SB (n = 75)	SL (n = 91)	ohne SB: KL+SL (n = 54)	mit SB: KL+SB+SL (n = 202)
<u>Vorteile der integrativen Förderung</u>						
Bei integrativer Förderung profitiert das ‚Förderkind‘ von den <i>Anregungen der Lerngruppe</i> .	3,9	3,8	4,0	3,9	3,6	4,0
Integrative Förderung <i>vermeidet die Stigmatisierung</i> der förderbedürftigen Kinder.	3,6	3,4	3,7	3,7	3,4	3,6
Integrative Förderung hilft, den <i>Unterricht für alle Kinder zu verbessern</i> .	3,6	3,3	3,7	3,7	3,4	3,6
Förderung innerhalb des Klassenunterrichts ist <i>für die schwachen Kinder effektiver</i> als eine externe Förderung.	3,1	2,9	3,2	3,1	2,9	3,1
<u>Nachteile der integrativen Förderung</u>						
Förderung innerhalb des Klassenunterrichts kann schwache Kinder <i>überfordern</i> (z.B. durch Unruhe), andere hingegen <i>unterfordern</i> (z.B. durch langsames Lerntempo).	3,0	3,3	3,0	2,8	3,1	3,0
Die <i>spezielle Förderung</i> , die die schwachen Kinder brauchen, ist innerhalb des Klassenunterrichts <i>kaum möglich</i> .	2,8	3,2	2,5	2,5	3,2	2,7
Integrative Förderung <i>stört den Unterricht</i> .	1,8	2,0	1,7	1,8	2,2	1,8
Integrative Förderung führt dazu, dass das <i>Lerntempo der ganzen Klasse sinkt</i> .	1,7	1,8	1,5	1,8	1,9	1,6
<u>offene Positionen – es kommt darauf an ...</u>						
Integrative Förderung <i>erfordert offene Unterrichtsformen</i> .	4,0	4,0	4,1	3,9	4,1	4,0
<i>Auch außerhalb</i> des Klassenunterrichts kann <i>integrative Förderung</i> stattfinden.	3,6	3,8	3,6	3,5	3,7	3,6

Quellen: Fragebogen für KL, SB und SL 1996

Tabelle 2.4.2.2.2 zeigt die mittleren Werte für die Zustimmung zu den verschiedenen Aussagen.⁵¹ Entsprechend den unterschiedlichen Rollen der einzelnen Lehrergruppen in den Schulen wurden die Daten für den Vergleich ihrer Einschätzungen in mehrfacher Weise gruppiert:

(a) Die summarischen Werte für *alle Lehrpersonen zusammen* (Spalte „KL + SB + SL“) beschreiben das Ausmaß der allgemeinen Zustimmung zu den einzelnen Aussagen in den einbezogenen Schulen insgesamt.

(b) Die separaten Werte für die drei Personengruppen (KL, SB und SL) ermöglichen einen Vergleich der mit den *verschiedenen professionellen Funktionen* einhergehenden Einstellungen zum Förderunterricht.

⁵¹ Die Tabelle ist – abweichend von der Reihenfolge im Fragebogen – wegen der besseren Vergleichbarkeit danach gegliedert, ob sie eher einen Vorteil oder einen Nachteil des integrativen Förderunterrichts bezeichnen.

(c) Schließlich werden Werte für alle Personen ermittelt, die in *Schulen mit oder ohne SB* tätig sind, d.h. die von der Einführung des neuen Förderkonzepts bereits unmittelbar betroffen sind oder nicht.

(a) Einstellungen in der Gesamtstichprobe (alle Gruppen zusammen)

Betrachtet man zunächst die durchschnittlichen Werte für die *Zustimmung aller befragten Personen*, so zeigt sich, dass die Argumente, die Vorteile der integrativen Förderung bezeichnen, sowie die Argumente, die eine eher offene Position markieren, insgesamt höhere Werte erhalten als die Argumente, die auf Nachteile der integrativen Förderung hinweisen.

- Unter den vorgegebenen Aussagen über *Vorteile des integrativen Förderunterrichts* findet die Aussage, dass das *Förderkind von den Anregungen der Lerngruppe profitiert*, die höchste Zustimmung (Gesamtmittelwert 3,9). An zweiter und dritter Stelle folgen mit Durchschnittswerten von je 3,6 die Aussagen, dass die integrative Förderung eine *Stigmatisierung vermeidet* und dass der *Unterricht für alle Kinder verbessert* würde. Mit einem mittleren Wert von 3,1 fällt die Zustimmung zur Aussage, dass die *integrative Förderung für die lernschwachen Kinder effektiver* sei, niedriger aus.
- Unter den Aussagen über *Nachteile* findet die Aussage, dass die integrative Förderung *sowohl zu Überforderung* (z.B. durch Unruhe) *als auch zu Unterforderung* (z.B. durch Verminderung des Lerntempos) führen könne, mit einem Gesamtmittelwert von 3,0 die höchsten Werte für die Zustimmung. An zweiter Stelle folgt hier die Aussage, dass eine *spezielle Förderung innerhalb des Klassenunterrichts kaum möglich* sei, mit einem Durchschnittswert von 2,8. Die Aussagen, dass durch die integrative Förderung der Unterricht gestört werde und dass dadurch das Lerntempo der ganzen Klasse sinken könne, erhalten dagegen nur eine relativ niedrige Zustimmung (Durchschnittswerte 1,8 bzw. 1,7).
- Mit am höchsten fällt die Zustimmung insgesamt für jene Aussagen aus, die eine eher *offene Position* gegenüber der integrativen Form des Förderunterrichts kennzeichnen. Die Aussage, dass *integrative Förderung offene Unterrichtsformen erfordere* (Mittelwert 4,0), weist darauf hin, dass diese Form der Förderung nach Ansicht der Lehrkräfte bestimmte Voraussetzungen erfordert, ohne die sie nicht erfolgreich praktiziert werden könne. Die Aussage, dass eine *integrative Förderung auch außerhalb des Klassenunterrichts möglich* sei, erhält möglicherweise deshalb eine relativ hohe Zustimmung (Mittelwert 3,6), weil sie einerseits auf erweiterte organisatorische Möglichkeiten der Integration hinweist und weil sie zudem auch Skeptikern gegenüber der klasseninternen Förderung einen Weg eröffnet, die externe Förderung konzeptionell trotzdem als integrativ zu begreifen.

Während die mittleren Werte der verschiedenen Gruppierungen bezüglich dieser allgemeinen Trends insgesamt relativ hoch übereinstimmen, ergeben sich dennoch bei der Zustimmung zu einzelnen Feststellungen einige unterschiedliche Nuancen zwischen den Gruppierungen, die im Folgenden skizziert werden:

(b) Vergleich der verschiedenen Lehrergruppen (SL, KL, SB)

Ein Vergleich der verschiedenen Lehrergruppen erbringt einige *Unterschiede* hinsichtlich der Einstellung zum integrativen Förderunterricht *zwischen der Gruppe der Klassenlehrer* einerseits *und den beiden Gruppen SB und SL* andererseits, während sich Schriftsprachberater und Schulleiter in ihren mittleren Einstellungswerten kaum unterscheiden.

- Die *Effektivität eines integrativen Förderunterrichts* für die Kinder mit Lernschwierigkeiten wird von den Klassenlehrern tendenziell niedriger eingeschätzt als von Schriftsprachberatern und Schulleitern.
- Unterschiede zeigen sich auch hinsichtlich der Aussagen, dass ein Förderunterricht innerhalb des Klassenunterrichts zur *Überforderung bzw. Unterforderung* führen könne und dass die Durchführung der von den schwachen Kindern benötigten *speziellen Förderung innerhalb des Klassenunterrichts kaum möglich* sei, denen von Klassenlehrern in höherem Maße zugestimmt wird als von Schriftsprachberatern und Schulleitern.
- Dagegen kennzeichnen sich die Klassenlehrer skeptischer hinsichtlich der Aussage, dass integrative Förderung helfe, den *Unterricht für alle Kinder zu verbessern*. Insgesamt zeigt sich bei den Klassenlehrern eine etwas stärkere Zustimmung als bei den Gruppen der Schriftsprachberater und Schulleiter zu den Aussagen, die Nachteile des integrativen Förderunterrichts formulieren.

(c) Vergleich der Lehrkräfte in Schulen mit und ohne SB

Bei den in Tabelle 2.4.2.2 aufgeführten Werten für die Schulen mit SB und den Lehrern aus Schulen ohne SB wurden die Angaben von Klassenlehrern, Schriftsprachberatern und Schulleitern zusammengefasst. Ein Vergleich der beiden Gruppen *Schulen mit SB* und *Schulen ohne SB* ergibt folgende Trends:

- *Lehrer aus Schulen ohne SB* stimmen insgesamt etwas stärker jenen Stellungnahmen zu, die eine *Skepsis gegenüber der integrativen Förderung* zum Ausdruck bringen. Dazu gehören im Einzelnen die Aussagen, dass die von den schwachen Kindern benötigte *spezielle Förderung innerhalb des Klassenunterrichts kaum möglich* sei, dass bei klasseninterner Förderung der *Unterricht der Klasse gestört* würde oder dass das *Lerntempo der ganzen Klasse sinke*.
- Dagegen bekundet die Gruppe der *Lehrer aus Schulen mit SB* ein höheres Maß an Zustimmung zu jenen Aussagen, die *Vorteile der integrativen Förderung betonen*. Ein si-

gnifikanter Unterschied ergibt sich hier bei der Aussage, dass das *Förderkind von den Anregungen der Lerngruppe profitiere*.

Insgesamt fallen die Unterschiede in der Höhe der Zustimmung bei den Aussagen über Vorteile des integrativen Förderunterrichts geringer aus als die Unterschiede bei den Aussagen über Nachteile. Als Trend ergibt sich, dass Lehrkräfte (KL, SB und SL) aus Schulen, die bereits in das PLUS einbezogen sind und über Erfahrungen mit der Arbeit der Schriftsprachberater verfügen, die Vorteile der integrativen Förderung stärker gewichten, wohingegen Lehrer aus Schulen, an denen bisher keine Schriftsprachberaterin tätig ist, stärker die Nachteile der integrativen Förderung betonen.

Hinsichtlich der eher offenen Aussagen, die nicht für oder gegen die integrative Förderung sprechen, sondern auf begleitende Umstände hinweisen oder auf eine Konzepterweiterung durch Umbewertung der externen Förderung hinauslaufen, ergeben sich keine Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppierungen.

- Wechselwirkungen zwischen Lehrergruppe (KL, SB, SL) und Schulgruppe (mit bzw. ohne SB)

Vergleicht man die Werte der verschiedenen Gruppierungen mit unterschiedlichen Merkmalen (Lehrergruppe: KL, SB, SL; SB an der Schule oder nicht) insgesamt miteinander, so ergeben sich deutliche Trends, die durch die statistische Überprüfung durch eine zweifaktorielle Varianzanalyse bestätigt werden:

- *Klassenlehrer sind eher skeptischer* gegenüber der integrativen Förderung eingestellt als Schriftsprachberater und Schulleiter, die sich in ihrem höheren Ausmaß an Zuversicht gegenüber der integrativen Förderung kaum unterscheiden.
- *Lehrer aus Schulen mit SB betonen stärker die Vorteile* der integrativen Förderung, Lehrer aus Schulen ohne SB beschreiben sich diesbezüglich hingegen insgesamt skeptischer.
- Zwischen beiden Trends ergibt sich eine klare Wechselwirkung, so dass sich beide gegenseitig verstärken können: Die Zustimmung zum integrativen Förderunterricht ist am höchsten bei Schulleitern aus Schulen mit SB, dagegen ist die Skepsis bei Klassenlehrern aus Schulen ohne SB am stärksten ausgeprägt.

2.4.2.2.3 Vorteile integrativer bzw. externer Förderung

Klassenlehrer und Schriftsprachberater wurden gebeten, in Stichworten ihre Erfahrungen mit Förderunterricht innerhalb und/oder außerhalb des Klassenunterrichts zu skizzieren und zu begründen, warum sie die integrative bzw. die externe Form des Förderunterrichts bevorzugen. Es war den Befragten freigestellt, ob sie nur zu einer Form oder zu beiden Formen Stellung nehmen.

Übersicht 2.4.2.2.3: Vorteile des integrativen und des externen Förderunterrichts

Vorteile des integrativen Förderunterrichts	Vorteile des externen Förderunterrichts
<p>I Vorteile für das Förderkind</p> <ul style="list-style-type: none"> • keine Ausgrenzung: Vermeidung der Stigmatisierung, kein Sonderstatus, Beteiligung am Gruppengeschehen, keine Versäumnisse, Teilnahme am laufenden Unterricht, Erhalt des emotionalen und atmosphärischen Rahmens • flexible Förderung: wechselnde Schüler, kurzfristige gezielte Förderung, flexible Arbeitsformen, Möglichkeit zum direkten Aufgreifen von Problemen des Unterrichts, zeitlich individuell gestaltete Förderphasen • Anregungen durch Lerngruppe: stimulierende Möglichkeiten im Klassenverband durch gemeinsames Lernen, Ansporn durch Leistungen anderer Kinder, Hilfen durch Mitschüler • Diagnostik im sozialen Kontext: individuelle Probleme werden in der Klasse leichter ersichtlich, dadurch Frühdiagnose erleichtert, Beobachtung des Lernverhaltens im sozialen Umfeld unter Einbeziehung vielfältiger Aspekte erbringt Aufschlüsse über eigenständiges Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> • erhöhte Motivation: Lob und Anerkennung bei kleinen Fortschritten, fehlende Konkurrenz, eigenes Tempo möglich, individuelle Interessen berücksichtigen, eigenen Zugang zur Schrift finden • Ruhe und Entspannung: Konzentrationssteigerung, Abbau von Hemmungen, Ungestörtheit, keine Ablenkung • intensivere Zuwendung: um persönliche Probleme kümmern, emotionale Wärme, Bedürfnisbefriedigung, Selbstwertsteigerung • gezielte Förderung: Aufarbeiten von Lernrückständen, individuelle Lernprobleme, intensives Üben, spezielle Übungen (z.B. Bewegungsübungen, laute Leseübungen, Hörübungen mit Tonband, spielerische Aktivitäten, besondere Hilfsmittel), Extraraum für Bewegung, kontinuierliche Arbeitsweise, unabhängig von der Klasse
<p>II Vorteile für den Unterricht</p> <ul style="list-style-type: none"> • bessere Bedingungen für den Klassenunterricht: entspanntes Arbeitsklima, größerer Wirkungskreis, durch Doppelbesetzung mehr Aufmerksamkeit für alle, Unterstützung auch der anderen Kinder • mehr Kooperation: Entlastung der KL, Teamarbeit möglich, gemeinsame Reflexionen, klassenbezogene Frühdiagnose, flexiblere Arbeitsformen, zu zweit auf Erfordernisse reagieren • bessere Koordination: Planung, Absprachen über Förderkonzept, Anpassung an den Klassenunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • bessere Bedingungen für den Klassenunterricht: keine Störung durch Fördermaßnahmen, keine Ablenkung, Entlastung der Lehrkraft, Ruhe, vertraute Atmosphäre, kontinuierliches Arbeitstempo

Die freien Antworten der Lehrer wurden inhaltlich analysiert, und es wurden Kategorien entwickelt, denen die einzelnen Stellungnahmen zugeordnet wurden. Um die Vergleichbarkeit der Aussagen über beide Formen zu erleichtern, wurden die Kategorien für die integrative und die externe Förderung – soweit möglich – übereinstimmend abgefasst.

Übersicht 2.4.2.2.3 zeigt die Kategorien für die Vorteile der beiden Formen des Förderunterrichts, die auf der Grundlage der zahlreichen freien Antworten gebildet wurden.

Insgesamt wurden von 135 der 182 befragten Klassenlehrer und Schriftsprachberater Stellungnahmen zu Vorteilen des integrativen bzw. externen Förderunterrichts abgegeben, von denen 287 Argumente klassifiziert werden konnten. Die Auszählung der einzelnen Kategorien erbringt folgende Trends bei den Ergebnissen:

(a) Vorteile des *integrativen Förderkonzepts*:

- Bei den *Vorteilen für das Förderkind* wird am häufigsten darauf hingewiesen, dass „*keine Ausgrenzung*“ stattfindet (50 Prozent aller Antworten). Mit weitem Abstand folgen die Argumente „Flexibilität der Förderung“ (14 Prozent) sowie „Diagnostik im sozialen Kontext“ (10 Prozent) und „Anregungen durch Mitschüler“ mit 8 Prozent der Stellungnahmen.
- Hinweise auf *Vorteile für den Unterricht* werden weniger häufig genannt. In der Reihenfolge ihrer Häufigkeit sind dies „bessere Bedingungen für den Klassenunterricht“ (20 Prozent), „mehr Kooperation“ (12 Prozent) sowie „bessere Koordination“ (8 Prozent).

(b) Auch bei den Hinweisen auf *Vorteile der externen Förderung* dominieren Argumente dafür, dass das einzelne Förderkind profitiere, gegenüber unterrichtsbezogenen Hinweisen. Hier sind die Präferenzen sogar noch eindeutiger.

- Am häufigsten wird als *Vorteil für das Förderkind* die „Möglichkeit der *gezielten Förderung*“ genannt (57 Prozent der Stellungnahmen), dicht gefolgt vom Argument „*Ruhe und Entspannung*“ (51 Prozent). Der Vorteil „intensivere Zuwendung“ wird in 25 Prozent der Aussagen erwähnt, und 14 Prozent führen die „erhöhte Motivation“ als Vorteil an.
 - *Bessere Bedingungen für den Klassenunterricht* als Vorteil der externen Förderung werden hingegen lediglich in 20 Prozent der Antworten angeführt.
- **Argumente für wechselnde Förderformen**

Nicht wenige Klassenlehrer und Schriftsprachberater betonten in ihren Stellungnahmen, dass sie nicht die integrative oder die externe Förderung bevorzugen, sondern dass sie *beide Formen bedarfs- und situationsabhängig und flexibel einsetzen*. Nach dieser Position sollte es für ein-

zelne Kinder auch weiterhin die Möglichkeit zur Einzelförderung geben, auch wenn für viele Kinder mit Lernschwierigkeiten und die gesamte Klasse eine integrative Förderung vorteilhaft sei. Befürwortungen wechselnder Förderformen werden vor allem in den Stellungnahmen von Schriftsprachberatern (ca. 21 Prozent) sowie von Klassenlehrern in Klassen mit SB (ca. 14 Prozent) geäußert, wohingegen diese Position in den Antworten von Klassenlehrern aus Klassen ohne SB so gut wie nie (1 Prozent) explizit hervorgehoben wird.

Zudem wird von etlichen Befürwortern eines integrativen Förderkonzepts darauf hingewiesen, dass die Durchführung dieser Form einen relativ offenen Klassenunterricht voraussetzt, der einen hohen Anspruch an die Lehrkräfte stellt. Integrative Förderung bedeute nicht selten eine Überforderung für die Klassenlehrerin, da sie in den meisten Stunden doch allein in der Klasse sei.

Auffallend ist, dass dieselben Argumente teilweise als Vorteile des integrativen Förderkonzepts und auch als Argumente für die externe Förderung angeführt werden. Dies kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass die Befürwortung einer bestimmten Form des Förderunterrichts in übergeordnete pädagogische Einstellungen und Wertungen eingebettet ist und gleichzeitig von der komplexen Gesamtsituation abhängig ist. Das heißt, dass eine bestimmte Form des Förderunterrichts im konkreten Kontext für einige Lehrer als eher vorteilhaft, für andere hingegen eher nachteilig erscheinen kann.

2.4.2.3 Maßnahmen zur Prävention von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten

Die in unsere Erhebung einbezogenen Schriftsprachberater waren in der Regel fast von Anfang des ersten Schuljahres an in der Klasse, über die sie Angaben zu ihrer Tätigkeit machten. Die Schriftsprachberater aus dem ersten Jahreskurs nahmen im Durchschnitt nach etwa vier Monaten Schulzeit ihre Tätigkeit in der ersten Klasse auf und betreuten diese Klasse auch im zweiten Schuljahr weiter, die Schriftsprachberater der späteren Jahreskurse kamen im Durchschnitt schon nach etwa einem Monat Schulzeit in die von ihnen betreute erste Klasse. Beide Gruppen von Schriftsprachberatern verfügen dementsprechend über Erfahrungen in der Umsetzung ihres Arbeitsauftrags, in den Klassen präventiv zu fördern, um das Verfestigen lang anhaltender Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb möglichst zu verhindern. Wir fragten die Schriftsprachberater nach ihren Erfahrungen hinsichtlich dieses Präventionsauftrags. Sie wurden gebeten zu berichten, welche diagnostischen Verfahren in den von ihnen betreuten Klassen durchgeführt wurden, um Kinder mit Lernschwierigkeiten frühzeitig zu erkennen und welche Maßnahmen zur Prävention von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten sie im Unterricht und/oder in der Arbeit mit einzelnen Kindern in dieser Klasse für besonders wichtig gehalten haben.

- Durchführung von Lernbeobachtungen im ersten Schuljahr

Von den 79 Schriftsprachberatern, deren Fragebögen ausgewertet werden konnten⁵², gaben 73 Prozent an, die Lernbeobachtung Schreiben 1 (LB 1) im November durchgeführt zu haben; 77 Prozent der befragten Schriftsprachberater führten nach eigenen Angaben die Lernbeobachtung im Januar/Februar (LB 2) durch und 76 Prozent die LB 3 im Mai/Juni. In 46 Prozent der von den Schriftsprachberatern betreuten ersten Klassen wurde im Juni des ersten Schuljahres zudem die HSP 1+ durchgeführt. Demnach haben 59 Prozent der Klassen mit SB alle drei Lernbeobachtungen durchgeführt, 14 Prozent führten keine der standardisierten Lernbeobachtungen durch. Nur in wenigen Fällen wurden andere Verfahren zur systematischen Feststellung des Leistungsstandes durchgeführt, wenn sie nicht ohnehin zum Material des Lehrgangs (wie z.B. die Lernkontrollen der Fibel) gehörten.

- Empfohlene Maßnahmen zur Prävention

Von 48 der befragten Schriftsprachberater wurden Vorschläge für präventive Maßnahmen geäußert. Die für die inhaltsanalytische Auswertung entwickelten Kategorien lassen sich nach zwei übergeordneten Gesichtspunkten auswerten: zum einen, inwieweit sie sich auf eine allgemeine Persönlichkeitsförderung beziehen; zum anderen, inwieweit sie sich auf die spezifische Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten beziehen:

- Unter den Vorschlägen für eine *allgemeine Persönlichkeitsförderung* dominieren Maßnahmen zur Entwicklung von *Motivation* (z.B. einen persönlichen Sinn im Lesen und Schreiben erkennen, eigene Interessen des Kindes anregen und aufgreifen), zur *Stärkung des Selbstvertrauens* (z.B. Erfolgserlebnisse vermitteln, Sicherheit geben) sowie zur *Unterstützung eines günstigen Lernverhaltens* (z.B. Konzentrationsübungen, Wahrnehmungsförderung, Bewegungsspiele).
- Die Vorschläge für eine *gezielte Förderung spezifischer Fähigkeiten zum Lesen und Schreiben* beziehen sich auf verschiedene *Vorläuferfertigkeiten* (z.B. lautanalytische Übungen), *Sprachförderung* und *Hilfen zum Erwerb elementarer Lese- und Schreibkenntnisse*, deren Inhalt sich vor allem aus dem *laufenden Unterricht* ergeben.

⁵² Die Angaben der SB beziehen sich auf alle von ihnen betreuten Klassen, daher weichen die Zahlenwerte teilweise von den Werten ab, die für die Klassen mit SB im Rahmen der Längsschnittuntersuchung ermittelt wurden.

2.4.3 Kooperation zwischen Schriftsprachberatern und Klassenlehrern

Entsprechend dem Aufgabenprofil der Schriftsprachberater stellt die Kooperation zwischen Schriftsprachberatern und Klassenlehrer den eigentlichen Kernbereich des Förderkonzepts des PLUS dar. Mit der Einführung des kooperativen Förderunterrichts sollte konzeptionell einer Schwäche der früheren externen Förderpraxis in den Schulen begegnet werden, die nach den Ergebnissen der Voruntersuchung in der mangelnden Bezugnahme zwischen Klassen- und Förderunterricht bestand (vgl. May 1995b). Daher wurden Schriftsprachberater und Klassenlehrer gebeten, ihre Zusammenarbeit zu beschreiben, einige Aspekte der Kooperation im Hinblick auf ihre praktische Bedeutung einzuschätzen und generell Vor- und Nachteile der Kooperation zu skizzieren. Die Einschätzungen der beiden Lehrergruppen werden anschließend in einen Zusammenhang mit der Zufriedenheit der Lehrkräfte mit der Zusammenarbeit sowie mit dem objektiv messbaren Lernerfolg in den Klassen gebracht.

2.4.3.1 Bereiche, in denen Schriftsprachberater und Klassenlehrer kooperieren

Schriftsprachberater und Klassenlehrer wurden in gleicher Weise wie bei den Schulleitern gebeten, mehrere Aufgabenbereiche, in denen nach dem PLUS-Konzept eine Kooperation erwünscht ist, daraufhin einzuschätzen, wie wichtig aus ihrer Sicht eine Kooperation im angegebenen Bereich ist und wie häufig bzw. regelmäßig diese Kooperation im Schulalltag stattfindet.

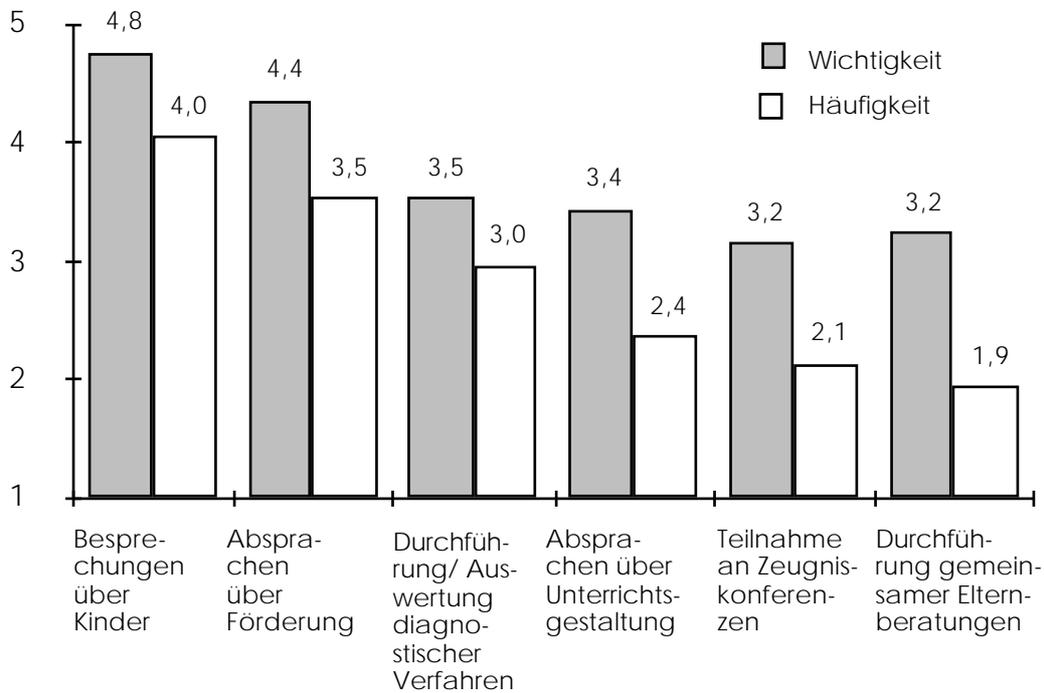
Wie die graphischen Darstellungen in Abbildung 2.4.3.1.1 zeigen, lassen die Ergebnisse beider Gruppen eine weitgehende Übereinstimmung sowohl hinsichtlich der Wichtigkeit als auch der Häufigkeit erkennen.

Wichtigkeit und Häufigkeit der einzelnen Kooperationsbereiche werden in fast derselben Reihenfolge eingeschätzt: Am häufigsten bzw. regelmäßigsten finden „Besprechungen über die Fortschritte der zu fördernden Kinder“ statt. Danach folgen in der Häufigkeit der Durchführung „Absprachen über die Förderung“ sowie „Durchführung/ Auswertung diagnostischer Verfahren“. Weniger häufig finden „Absprachen über die Unterrichtsgestaltung“ statt, und relativ selten sind die „Teilnahme der Schriftsprachberaterin an Zeugniskonferenzen“ sowie „Durchführung gemeinsamer Elternberatungen“.

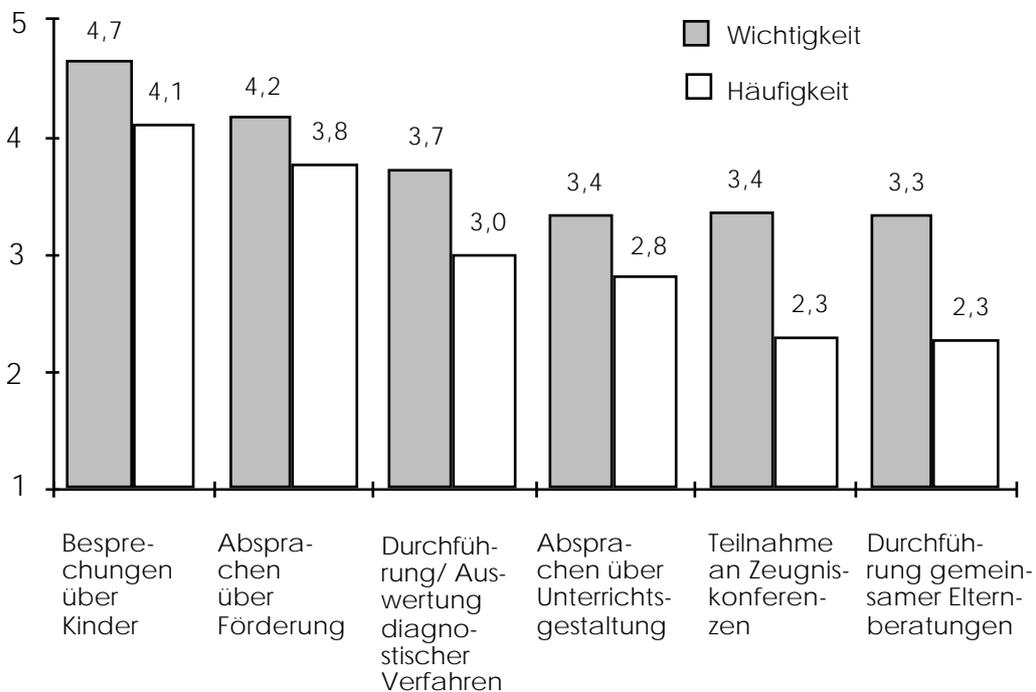
Die *Wichtigkeit* der einzelnen Bereiche wird in beiden Gruppen jeweils höher eingeschätzt als die *Häufigkeit der Realisierung*. Besonders groß erscheint die Diskrepanz zwischen Wichtigkeit und Häufigkeit bei den Bereichen „Teilnahme der Schriftsprachberater an Zeugniskonferenzen“ sowie „Durchführung gemeinsamer Elternberatungen“.

Abbildung 2.4.3.1.1: Kooperationsbereiche zwischen Schriftsprachberatern und Klassenlehrern (Wichtigkeit und Häufigkeit)

a) aus Sicht der Schriftsprachberater (SB-Fragebogen, n = 78)



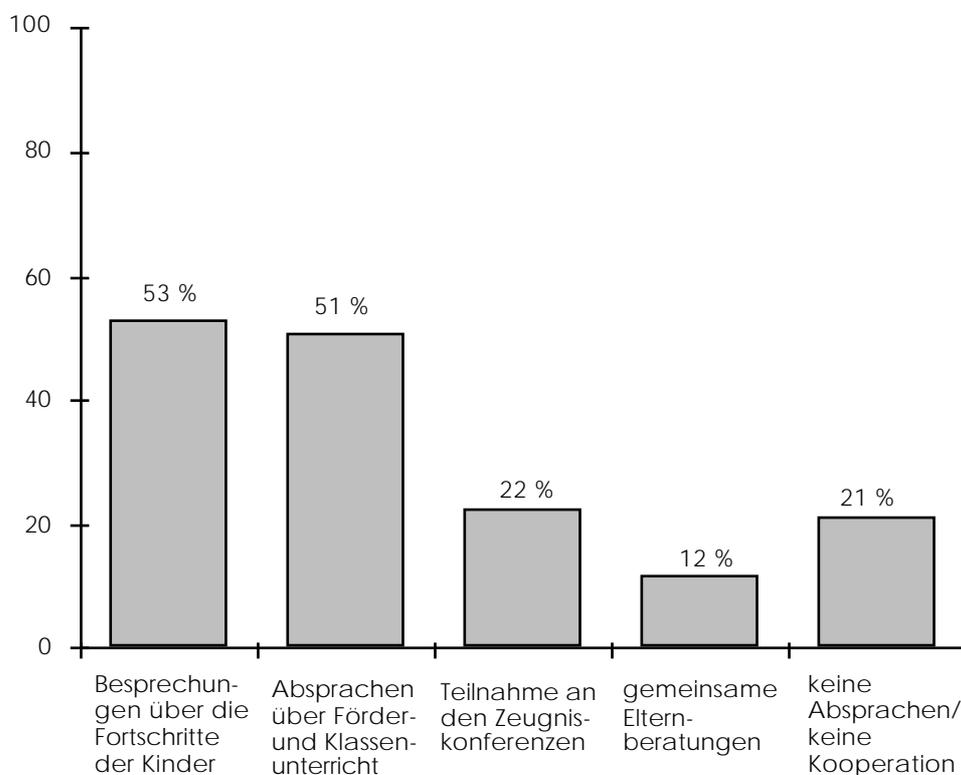
b) aus Sicht der Klassenlehrer (KL-Fragebogen, n = 69)



(1 bedeutet „sehr wenig wichtig“ bzw. „sehr selten/ unregelmäßig“, 5 bedeutet „sehr wichtig“ bzw. „sehr häufig/ regelmäßig“)

Zum Vergleich dazu zeigt Abbildung 2.4.3.1.2 die Einschätzung des Ausmaßes der Kooperation zwischen Klassen- und LRS-Lehrerin, die sich im Schuljahr 1993/94 im Rahmen der PLUS-Voruntersuchung in der Befragung der Klassenlehrer der vierten Klassen ergab, in denen die LRS-Förderung extern durch LRS-Lehrer durchgeführt worden war (siehe May 1994c, S. 86f). In etwa der Hälfte der Klassen fanden regelmäßige Besprechungen über die Fortschritte der geförderten Schüler und über die Bezugnahme des Förderunterrichts auf den Klassenunterricht statt, in ca. 22 Prozent der Klassen nahm die LRS-Lehrerin an den Zeugnis-konferenzen der Förderkinder teil, und in nur 12 Prozent der Klassen gab es gemeinsame Elternberatungen.

Abbildung 2.4.3.1.2: Kooperation zwischen Klassen- und LRS-Lehrerin (Klasse 4, 1993)



Vergleicht man die Ergebnisse beider Studien miteinander, so lassen sich ungeachtet der verschiedenartigen Beurteilungsmaßstäbe erkennbare Unterschiede feststellen. In den zweiten Klassen, in denen Schriftsprachberater tätig sind, zeigt sich generell eine größere Häufigkeit bzw. Regelmäßigkeit von Absprachen zwischen Schriftsprachberaterin und Klassenlehrer. In der Voruntersuchung hatten immerhin ca. 21 Prozent der Klassenlehrer in den vierten Klassen angegeben, sich im abgelaufenen Schuljahr überhaupt nicht mit ihren LRS-Lehrern abgesprochen zu haben.

Weiterhin „Stiefkind“ bei der Kooperation zwischen Schriftsprachberatern und Klassenlehrern bleibt offenbar weiterhin die Elternarbeit. Obwohl es zu den offiziellen Aufgaben der Schriftsprachberater gehört, rangiert dieser Arbeitsbereich nach seiner praktizierten Häufigkeit in beiden Erhebungen weit hinten. Auch in der Lehrerfortbildung für angehende Schriftsprachberater wurde dieses Gebiet relativ wenig thematisiert (siehe May & Juchems 1996). Angesichts der Bedeutung, die die Einbeziehung der Eltern in die Förderung der Kinder hat, muss dieser Bereich als Desiderat des PLUS betrachtet werden.

2.4.3.2 Einschätzung der Kooperation durch Schriftsprachberater und Klassenlehrer

Um zu untersuchen, inwieweit die Einschätzung der beiden Partnergruppen verschiedener Aspekte der Kooperation übereinstimmen und wie sie ihre Kooperation insgesamt bewerten, sollten Schriftsprachberater und Klassenlehrer ihre Zusammenarbeit unabhängig voneinander beschreiben. Dazu sollten sie auf einer fünfstufigen Skala einschätzen, in welchem Ausmaß eine Reihe vorgegebener Aussagen für sie zuträfen.⁵³ Die Klassenlehrer, in deren Klasse keine Schriftsprachberaterin tätig war, sollten ihre Einschätzungen ggf. auf die Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen beziehen, die in der Klasse Förderunterricht durchführen.⁵⁴

Aufgrund der Antworttendenzen bei den einzelnen Fragen wurden die Ergebnisse in drei übergeordnete Kooperationsbereiche eingeteilt:

- (a) Meinungs Austausch und gegenseitige Anregungen
- (b) Produktivität und Effektivität
- (c) Abgrenzung und Arbeitsteilung
- (d) persönliche Bewertung der Kooperationsbeziehung

Da die erfragten Aspekte der Kooperation nicht unabhängig voneinander sind und sie sich teilweise überschneiden, wären auch andere Möglichkeiten für die Einteilung der Einzelaspekte in größere inhaltliche Dimensionen denkbar. Die hier vorgenommene Gliederung wird auch durch die Ergebnisse einer Faktorenanalyse gestützt, mit der die Einzelbereiche auf Grundlage ihrer Interkorrelationen zu solchen übergreifenden Dimensionen zuordnet werden, die möglichst unabhängig voneinander sind.

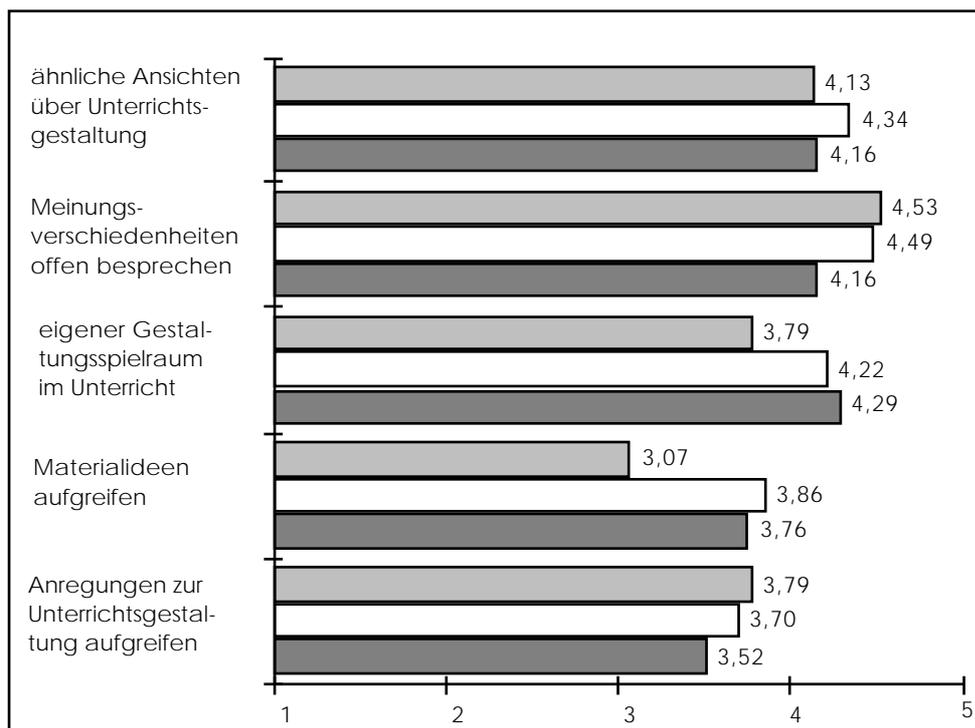
⁵³ Skalenwert 1 bedeutet „trifft überhaupt nicht zu“, Skalenwert 5 bedeutet „trifft vollständig zu“. Bei einigen Aussagen wurden die Werte umgepolt, um die Bewertungsrichtung zu vereinheitlichen und damit die Vergleichbarkeit zu erhöhen.

⁵⁴ Bei den insgesamt 15 Kooperationspartnern, auf die sich Einschätzungen von Klassenlehrern in Klassen ohne SB beziehen, handelt es sich um vier LRS-Lehrer, 2 Erzieher, eine Sozialpädagogin und acht Fachlehrer.

In den Abbildungen 2.4.3.2 a bis d werden die mittleren Einschätzungen der Kooperation aus der Sicht von drei Gruppen gezeigt. Die verschiedenen Schattierungen der Balken bedeuten:

-  Klassenlehrer (KL) aus Klassen ohne Schriftsprachberater (SB) beschreiben ihre Zusammenarbeit mit anderen Förderlehrkräften
-  Klassenlehrer (KL) aus Klassen mit Schriftsprachberatern (SB) beschreiben ihre Zusammenarbeit mit den Schriftsprachberatern
-  Schriftsprachberater (SB) beschreiben ihre Zusammenarbeit mit den Klassenlehrern (KL)

Abbildung 2.4.3.2a: Meinungs austausch und gegenseitige Anregungen



Die meisten Lehrer aller Teilgruppen geben an, in den *Ansichten über die Unterrichtsgestaltung* mit ihren Partnern weitgehend übereinzustimmen. Auftretende *Meinungsverschiedenheiten* können nach Einschätzung aller Gruppen in den meisten Fällen offen besprochen werden. Der *Gestaltungsspielraum* der Unterrichtspartnerin wird ebenfalls überwiegend als ausreichend eingeschätzt. Die Werte liegen hier bei Klassenlehrern in Klassen mit SB und bei Schriftsprachberatern im Durchschnitt etwas höher als bei Klassenlehrern in Klassen ohne SB. Auch das Ausmaß, in dem *Materialideen* der Förderlehrkraft aufgegriffen werden, wird von Klassenlehrern mit SB und von Schriftsprachberatern selbst höher eingeschätzt als von Klassenlehrern in Klassen ohne SB; hier ergeben sich sogar signifikante Unterschiede. Bei der Einschätzung der *Anregungen für die Unterrichtsgestaltung* ergeben sich hingegen keine Unterschiede zwischen den Gruppen.

Abbildung 2.4.3.2b: Produktivität und Effektivität

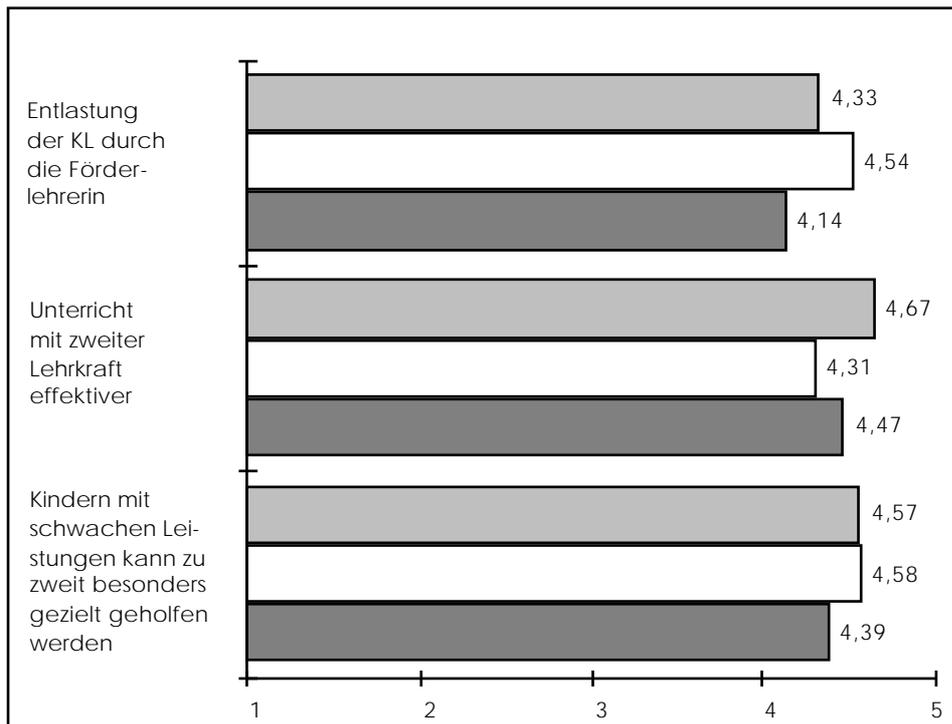
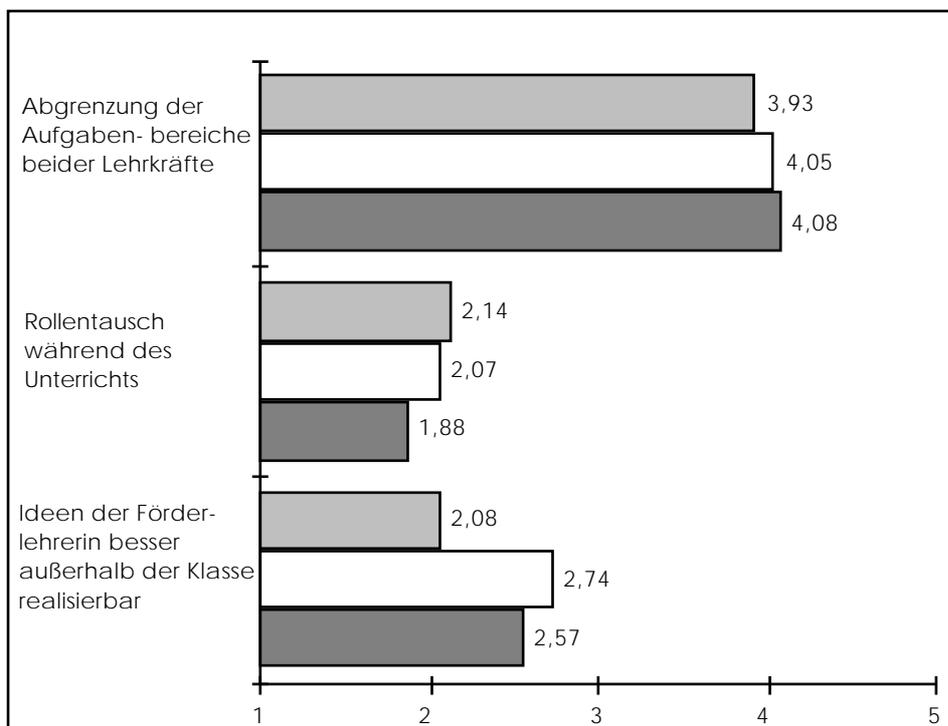


Abbildung 2.4.3.2c: Abgrenzung der Arbeit zwischen den Lehrern



Bei der Bewertung der Produktivität bzw. Effektivität der Kooperation stimmen die Einschätzungen der Gruppen von Lehrkräften weitgehend überein. Alle Einzelaspekte dieser Dimension werden ausgesprochen positiv beurteilt. Bei der subjektiv empfundenen *Entlastung der Klas-*

senlehrer durch die Förderlehrerin zeigen sich ebensowenig Unterschiede zwischen den Gruppen wie bei der Frage, ob der *Unterricht* ohne zweite Lehrkraft möglicherweise *effektiver* sei, und auch bei der Einschätzung der zusätzlichen Möglichkeiten für eine *gezielte Förderung von Kindern mit schwachen Leistungen* zeigen sich ähnlich positive Bewertungen in allen Gruppen.

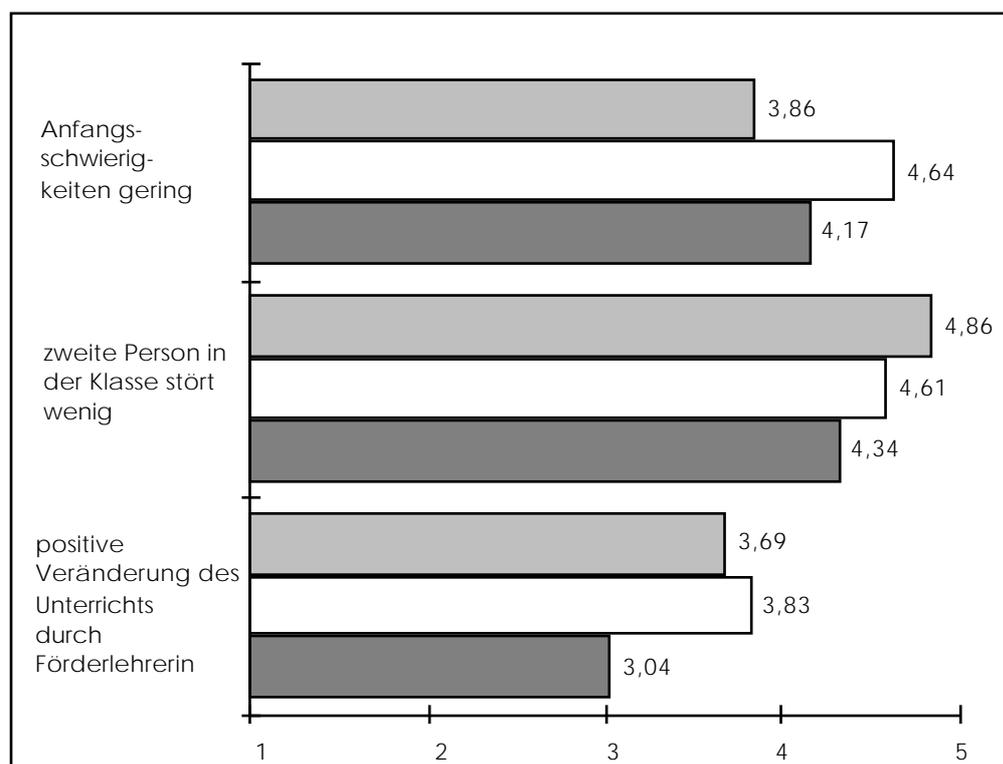
Die Einschätzungen bei den Items, die verschiedene Aspekte der Abgrenzung zwischen beiden Lehrkräften erfassen sollen, zeichnen ein weniger klares Bild als die übrigen Items. Möglicherweise hat die Formulierung der vorgegebenen Aussagen unterschiedliche Interpretationen evoziert: So lässt sich beispielsweise die Aussage „*Unsere Aufgabenbereiche sind klar abgegrenzt*“ so interpretieren, dass die beiden Lehrer kaum miteinander bzw. an verschiedenen Orten oder mit anderen Kindern arbeiten; eine andere Lesart wäre, dass die Kooperation beider Lehrkräfte auf klaren Absprachen beruht, so dass Leerlauf und Doppelarbeit vermieden werden. Insofern können die entsprechenden Bewertungen von Lehrern, in deren Klassen die Förderung innerhalb bzw. außerhalb des Klassenunterrichts stattfindet, nicht direkt miteinander verglichen werden, denn in beiden Gruppen kommen gleichermaßen hohe und niedrige Werte für das Ausmaß der Abgrenzung vor. Ein *Rollentausch im Unterricht zwischen Klassenlehrerin und Förderlehrerin* kommt relativ selten vor. Obwohl derartige Unterrichtsarrangements, in denen Klassenlehrerin und Schriftsprachberaterin ihre Funktion in der Klasse wechseln (z.B. indem die Schriftsprachberaterin die Klassenführung übernimmt, damit sich die Klassenlehrerin gezielt um einzelne Kinder kümmern kann), im Rahmen der Fortbildung für die Schriftsprachberater empfohlen werden, kommen sie in dieser Gruppe augenscheinlich nicht häufiger vor als in der Gruppe anderer Förderlehrkräfte. *Auch die Schriftsprachberater behalten demnach die traditionelle Rolle der Förderlehrerin bei, die sich eher einzelnen Kindern zuwendet, während die Klassenlehrerin die Unterrichtsführung für die gesamte Klasse innehat.*

Bei der Frage, ob die Schriftsprachberaterin bzw. eine andere Förderlehrkraft ihre *Ideen außerhalb des Klassenraums eher realisieren* könne als in der Klasse, gehen die Meinungen in allen Gruppen weit auseinander, und es ergibt sich kein signifikanter Unterschied. In allen Gruppen gibt es einen Anteil von ca. einem Viertel der Lehrer, die eine externe Realisierung der Förderideen ausgesprochen bevorzugen, indem sie die entsprechende Aussage mit den Werten 4 bzw. 5 unterstützen.

Bei der persönlichen Bewertung der Kooperationsbeziehung mit der jeweiligen Partnerin zeigen sich größere Streuungen. Hinsichtlich des Ausmaßes der *Anfangsschwierigkeiten* zeichnen die Klassenlehrer in Klassen mit SB ein recht positives Bild, im Durchschnitt werden von ihnen die Anfangsschwierigkeiten als geringer eingeschätzt als in der Gruppe der Klassenlehrer ohne SB. Entgegen anfänglich von verschiedenen Seiten geäußelter Befürchtungen wird das Ausmaß der *Störungen im Unterrichtsablauf durch die zweite Lehrerin* in der Klasse von allen Gruppen als ziemlich gering eingeschätzt. Die Bewertung, ob sich der *Unterricht in der Klasse durch die*

Arbeit der Förderlehrkraft positiv verändert habe, fällt bei den beiden Gruppen von Klassenlehrern im Mittel höher aus als die Bewertung durch die Schriftsprachberater selbst. Letztere zeigen bei der Selbstbewertung ihrer Arbeit möglicherweise eine größere Zurückhaltung. Zwischen den beiden Gruppen der Klassenlehrer (mit bzw. ohne SB) ergeben sich keine signifikanten Unterschiede.

Abbildung 2.4.3.2d: Persönliche Bewertung der Kooperationsbeziehung



2.4.3.3 Vorteile und Schwierigkeiten der Kooperation

Neben der Bewertung verschiedener Aspekte der Kooperation wurden Klassenlehrer und Schriftsprachberater gebeten, in Stichworten anzugeben, worin sie die größten Vorteile sowie die größten Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit der Kooperationspartnerin sehen. Diese offenen Antworten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und mehreren übergreifenden Dimensionen mit jeweils mehreren Teilbereichen zugeordnet. Anschließend wurde analysiert, ob in den Gruppen der Klassenlehrer und der Schriftsprachberater Vorteile und Schwierigkeiten der Kooperation mit gleichen Argumenten belegt werden. Die Ergebnisse zeigt Tabelle 2.4.3.3, in der einige häufig genannte Aspekte wiedergegeben werden.

Tabelle 2.4.3.3: Vorteile der Zusammenarbeit und Schwierigkeiten bei ihrer Realisierung aus Sicht der Klassenlehrer und der Schriftsprachberater

Vorteile der Zusammenarbeit		KL	SB
1 Professioneller Erfahrungsaustausch der Pädagogen			
1a Austausch über Unterricht: Lehrkräfte können voneinander lernen, geben sich gegenseitig Anregungen und neue Impulse; Erörterung gemeinsamer Zielsetzungen im Unterricht, Sprechen über Förderinhalte und -strukturen; Unterricht kann gemeinsam reflektiert werden		14	17
1b Austausch über Schüler: gegenseitige Information und gemeinsame Interpretation über allgemeine Entwicklung, Leistungsstand, Verhalten und Persönlichkeit der Kinder; objektiveres Erkennen von Problemen; frühere und sicherere Auswahl der gezielt zu fördernden Kinder, rechtzeitige Einleitung präventiver Förderung		23	36
2 Gegenseitige Hilfe und Unterstützung			
2a Pädagogische und didaktisch-methodische Unterstützung: arbeitsteiliges Vorgehen wird ermöglicht (zeitliche und inhaltliche Absprachen); gemeinsames Beobachten („vier Augen sehen mehr als zwei“) und Unterstützen bei der Lösung von Problemen im Unterricht; gemeinsame Elternberatung		27	14
2b Psychische Entlastung der Lehrerin durch persönliche Unterstützung: gemeinsame Stressbewältigung, geteilte Verantwortung und gegenseitige Ermutigung; gutes persönliches Verstehen, gleiche Ansichten und Zielvorstellungen, gegenseitige Sympathie, Verständnis, Aufgeschlossenheit; Teamfähigkeit, offener Gedankenaustausch über alle Probleme, allgemein mehr Spaß		34	29
3. Verbesserung des (Förder-) Unterrichts			
3a Gezielte Förderung im Unterricht: Arbeitsteilung ermöglicht individuell ausgerichtete Förderung einzelner Kinder und Kleingruppen; insgesamt kann mehr Aufmerksamkeit für Kinder mit Lernproblemen aufgebracht werden		54	21
3b Persönliche Zuwendung für die Kinder: infolge der zeitlichen Entlastung durch die Hilfe der zweiten Lehrkraft gewinnt man mehr Zeit für einzelne Kinder; zudem stehen den Kindern zwei unterschiedliche Lehrerpersönlichkeiten zur Verfügung, so dass es zur besseren Passung bei den Lehrer-Kind-Interaktionen kommen kann		23	25
3c Allgemein verbesserte Klassen-Arbeitsbedingungen: Lern- und Arbeitsatmosphäre ruhiger, konzentrierter und entspannter; effektiverer Unterricht, indem manches ermöglicht wird, was mit einer Lehrperson nicht durchführbar ist		12	4
		n = 74	n = 72
Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit		KL	SB
1 Personelle Schwierigkeiten			
1a Abwehr gegen Einmischung von außen: KL fühlt sich in ihrer Arbeit gestört, beobachtet und kontrolliert; hat Angst, dass ihre Kompetenz angezweifelt wird		3	15
1b Auffassungsunterschiede: z.B. über Disziplinvorstellungen, Lehrmethode, Führungsstil, Inhalte und Formen des Förderunterrichts, Beurteilung von Schülern; Verständigungsschwierigkeiten, Ablehnung von fachlichen Gesprächen		9	29
2 Organisatorische Schwierigkeiten			
2a Erhöhter Zeitaufwand für Absprachen: zuwenig Zeit für inhaltliche und methodische Absprachen und vorbereitende Gespräche; fehlende Koordinationsstunden, insgesamt zu geringer zeitlicher Rahmen		23	56
2b Probleme bei der Koordination: mangelnde Kontinuität der Zusammenarbeit infolge Stundenausfalls, fehlender Raum; Einarbeitungsschwierigkeiten		16	12
3 Unterrichtliche Schwierigkeiten:			
verminderte Effektivität des Unterrichts infolge unterschiedlicher Lehrstile, Unruhe in der Klasse durch die zweite Lehrkraft und durch häufigen Ausfall		3	3

Angaben in Prozent, einschließlich Mehrfachnennungen; Quellen: Fragebögen für KL und SB n = 92 n = 34

Insgesamt werden in beiden Gruppen deutlich *mehr Argumente* genannt, *die auf Vorteile der Zusammenarbeit* denn auf Schwierigkeiten bei deren Realisierung *hinweisen*. Die insgesamt eher positive Bewertung mit Hilfe der vorgegebenen Antwortkategorien erfährt durch die freie Beantwortung eine Bestätigung. Trotz dieser allgemeinen Tendenz in beiden Gruppen fällt als genereller Unterschied auf, dass unabhängig vom konkreten Inhalt aus der Gruppe der Klassenlehrer relativ häufiger Argumente zu Schwierigkeiten der Zusammenarbeit geäußert werden (92 Äußerungen zu Schwierigkeiten gegenüber 74 Äußerungen zu Vorteilen). Dagegen konzentriert sich die Gruppe der Schriftsprachberater noch stärker auf die Vorteile (72 Stellungnahmen zu Vorteilen, aber nur 34 zu Schwierigkeiten). Diese Tendenzen werden dadurch unterstrichen, dass lediglich 10 Prozent der Klassenlehrer, die auf die entsprechende Frage antworteten, angaben, dass es überhaupt keine Schwierigkeiten gebe, jedoch gaben dies explizit 35 Prozent der Schriftsprachberater an. Hier könnte eine gewisse *Tendenz zur „sozialen Erwünschtheit“ bei den Schriftsprachberatern* eine Rolle spielen, was auch Ausdruck einer psychologischen Situation sein könnte, in der eigene Befürchtungen über Risiken und Schwierigkeiten der neuen Rolle dadurch zu kontrollieren versucht werden, indem diese zunächst verdrängt oder positiv gedeutet werden, als eine Art „Pfeifen im dunklen Wald“.

Vorteile der Zusammenarbeit

Betrachtet man Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei der Häufigkeit der Nennungen, so fällt bei den Argumenten für Vorteile der Zusammenarbeit folgendes auf:

- Unter den *Möglichkeiten eines professionellen Erfahrungsaustauschs* werden häufiger Vorteile des Austauschs über Kinder genannt als Vorteile des Austauschs über Unterricht. Von der Gruppe der Schriftsprachberater wird der Austausch über Schüler stärker betont als von Klassenlehrern, was als Hinweis auf die Auffassung der Mehrzahl der Schriftsprachberater gewertet werden kann, ihre Tätigkeit auf die Förderung einzelner Kinder zu konzentrieren und weniger allgemeine Unterrichtsberatung durchzuführen.
- Von den Klassenlehrern wird wesentlich häufiger auf *Möglichkeiten der gegenseitigen Hilfe und Unterstützung* hingewiesen als von Schriftsprachberatern. Insbesondere Aspekte der Unterstützung bei pädagogischen bzw. didaktisch-methodischen Fragen werden von Klassenlehrern häufiger genannt als von Schriftsprachberatern, was darauf hinweist, dass die konkrete Unterstützung und Entlastung für die Klassenlehrer ein vorrangliches Anliegen ist. Hinsichtlich der Aspekte der psychischen Entlastung der Lehrerin durch persönliche Unterstützung zeigen sich hingegen kaum Unterschiede in der Häufigkeit der Nennungen.
- Insgesamt werden von deutlich mehr Klassenlehrern als von Schriftsprachberatern Argumente für die *Möglichkeit der Verbesserung des (Förder-) Unterrichts* genannt. Wäh-

rend sich bei den Argumenten für die verstärkte persönliche Zuwendung für einzelne Kinder keine Unterschiede zwischen den Gruppen zeigen, wird von der Gruppe der Klassenlehrer deutlich häufiger auf Vorteile hingewiesen, die gezielte Förderung der Kinder im Unterricht durch Kooperation zu optimieren. Nimmt man die Argumente für allgemein verbesserte Klassen-Arbeitsbedingungen hinzu, so werden diese Möglichkeiten von über 60 Prozent der Klassenlehrer genannt, während dies unter den Schriftsprachberatern nur bei knapp einem Viertel der Fall ist.

Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit

Nimmt man die in freien Bemerkungen von Klassenlehrern und von Schriftsprachberatern aufgeführten Argumente für Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit in den Blick, so werden folgende Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei der Häufigkeit der Nennungen erkennbar (einschränkend muss jedoch bedacht werden, dass sehr viel weniger Schriftsprachberater auf konkrete Schwierigkeiten hingewiesen haben, als dies bei den Klassenlehrern der Fall war, so dass die Argumente der Schriftsprachberater möglicherweise von einer eher besonders kritisch eingestellten Teilgruppe formuliert wurden):

- Auf mögliche *personell bedingte Probleme* wird insgesamt in überraschend geringem Umfang hingewiesen, wenn man die zahlreichen Argumente im Vorfeld der Projektinstallation betrachtet, die von einer großen Abwehr gegen das PLUS wegen der zu erwartenden Schwierigkeiten unter den beteiligten Lehrern ausgingen.⁵⁵ Derartige Befürchtungen werden zudem fast ausschließlich aus der Gruppe der Schriftsprachberater heraus geäußert. Hierin drückt sich möglicherweise eine gewisse Projektion in Form der Befürchtung aus, bei der Ausübung der neuen Rolle als integrative Förderlehrerin und Beraterin professionell und/ oder persönlich nicht akzeptiert zu werden.
- Auch *organisatorische Schwierigkeiten* werden relativ häufiger aus der Gruppe der Schriftsprachberater genannt. Während Probleme bei der Koordination eher selten erwähnt werden, wird viel häufiger auf den zu erwartenden höheren Zeitaufwand für Absprachen hingewiesen, der naturgemäß für die Schriftsprachberater stärker als für Klassenlehrer ins Gewicht fällt, da Schriftsprachberater in der Regel mehrere Klassen betreuen.
- *Unterrichtlich bedingte Schwierigkeiten* werden in beiden Gruppen in verschwindend geringem Umfang direkt als Nachteil der Kooperation von Klassenlehrern und Schriftsprachberatern erwähnt.

⁵⁵ Vgl. dazu May (1995b). Herausgenommen aus der Analyse wurden die „Integrativen Regelklassen“ (sog. IR-Klassen), in denen verschiedene Lehrkräfte mit wesentlich höheren Stundenanteilen zusammenarbeiten als in den normalen Klassen.

Voraussetzungen für die Kooperation aus Sicht der Lehrer

Vergleicht man die inhaltlichen Argumente, die für Vorteile und Schwierigkeiten angeführt werden, so fällt auf, dass *einige Argumente für beide Pole der Bewertung verwendbar* erscheinen. Dies gilt beispielsweise für die Frage der Belastung bzw. Entlastung durch die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft in der Klasse: Auf der einen Seite kann dies ein Zuwachs an Arbeitskapazität, Fachwissen und persönlicher Betreuung für die Klassenlehrer, die gesamte Klasse und insbesondere für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf sein; auf der anderen Seite kann dies zu zusätzlichem Koordinationsaufwand, zu Missverständnissen und zu gegenseitigen Abwehrreaktionen der Lehrkräfte führen, und Kinder können durch diskontinuierlichen Teamunterricht, durch widersprüchliche Lehrstile und persönliche Ambivalenzen irritiert und beim Lernen behindert werden. Es kommt offenbar weniger darauf an, *ob* eine Kooperation stattfindet, sondern es ist viel wichtiger, *wie* diese gestaltet wird. Entsprechend wird von etlichen Lehrern in ihren Stellungnahmen darauf hingewiesen, dass sich die von ihnen aufgeführten Vorteile der Kooperation nur dann realisieren lassen, wenn zwischen den beteiligten Lehrern eine Atmosphäre des Vertrauens oder der gegenseitigen Sympathie herrscht, es muss ein *Mindestmaß an Teamfähigkeit und gegenseitiger Aufgeschlossenheit* und es müssen einigermaßen *kompatible Vorstellungen über Lehren und Lernen* vorhanden sein, damit die Vorteile der Kooperation in Erscheinung treten können bzw. die auftretenden Schwierigkeiten gemeistert werden können.

2.4.3.4 Zufriedenheit mit der Kooperation

Sowohl Klassenlehrer als auch Schriftsprachberater wurden gebeten, ihre Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit mit der Arbeitspartnerin auf einer fünfstufigen Skala einzuschätzen.

Wie die Werte in Tabelle 2.4.3.4.1 zeigen, drücken beide Gruppen insgesamt ein *hohes Maß an Zufriedenheit* aus, wobei der durchschnittliche Wert der Klassenlehrer mit 4,7 noch etwas höher liegt als der Mittelwert der Schriftsprachberater (4,4). Dies ist angesichts der im Vorfeld geäußerten massiven Bedenken gegenüber den Schwierigkeiten der Kooperation zwischen zwei Lehrergruppen mit unterschiedlichem Arbeitsauftrag im Klassenraum (siehe May 1995b) ein bemerkenswertes Ergebnis.

Allerdings korrelieren die Einschätzungen von Klassenlehrern und Förderlehrern hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit nur sehr gering: der Korrelationskoeffizient beträgt lediglich .24 und ist statistisch nicht signifikant. Dies besagt, dass sich die Zufriedenheit von Klassenlehrern und Schriftsprachberatern mit der Kooperation offenbar auf unterschiedliche Aspekte ihrer Zusammenarbeit bezieht.

Tabelle 2.4.3.4.1: Zufriedenheit von Klassenlehrern und Schriftsprachberatern mit ihrer Zusammenarbeit

Angaben in Prozent	KL	SB
1 („sehr unzufrieden“)	1	0
2	2	4
3	6	13
4	13	22
5 („sehr zufrieden“)	78	61
Mittelwert	4,7	4,4
Standardabweichung	0,8	0,9
Anzahl der Angaben	69	77

Quellen: Fragebogen für KL und SB

Zusammenhänge zwischen Gestaltung der Kooperation und der Zufriedenheit

Um zu analysieren, mit welchen Aspekten der gemeinsamen Tätigkeit die Zufriedenheit von Klassenlehrern und Schriftsprachberatern zusammenhängen, wurden die Werte für die Zufriedenheit mit einigen Einzeleinschätzungen korreliert. Dafür wurden jene Fragebogenitems ausgewählt, die nach Ansicht der meisten Lehrer – wie auch die Konzeptdiskussion des PLUS gezeigt hat – besonders bedeutsam für die Zusammenarbeit zwischen Klassenlehrern und Schriftsprachberatern sind. Die einzelnen Aspekte wurden drei übergeordneten Faktoren zugeordnet.

- (1) *Gestaltung der Arbeitsbeziehungen* zwischen den kooperierenden Lehrpersonen: ähnliche Ansichten über die Unterrichtsgestaltung, offen miteinander reden, gegenseitig Spielraum lassen, sich gegenseitig nicht stören
- (2) Gestaltung einer *gezielten Förderung* einzelner Kinder mit Lese-Rechtschreib-Problemen: regelmäßige Besprechungen über die Fortschritte einzelner Kinder, gezielte Hilfen geben, Absprachen über die Gestaltung des Förderunterrichts, Entlastung der Klassenlehrer bei der Förderung
- (3) *Veränderung des Klassenunterrichts*: Materialideen aufgreifen, Anregungen zur Unterrichtsgestaltung annehmen und umsetzen, Absprachen über die gemeinsame Gestaltung des Unterrichts, Veränderung des gesamten Unterrichts in der Klasse

Tabelle 2.4.3.4.2 zeigt die Höhe der einzelnen Korrelationen bei beiden Gruppen.

Tabelle 2.4.3.4.2: Zusammenhang zwischen Aspekten der Kooperation zwischen Schriftsprachberatern und Klassenlehrern und ihrer Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit

	Höhe der Korrelation bei	
	SB	KL
Gestaltung der Arbeitsbeziehungen		
ähnliche Ansichten von KL und SB über Unterrichtsgestaltung	.68	.52
über Meinungsverschiedenheiten offen miteinander reden	.74	.36
Unterricht der KL lässt genügend Gestaltungsspielraum für SB	.67	.33
KL fühlt sich durch zweite Person in der Klasse (nicht) gestört	.45	.30
kooperative Gestaltung der Förderung		
Häufigkeit: Besprechungen über die Fortschritte der Kinder	.53	.48
Kindern mit schwachen Leistungen gezielt helfen	.27	.40
Häufigkeit der Absprachen über die Gestaltung der Förderung	.42	.24
Entlastung der KL	.06	.34
Veränderung des Klassenunterrichts		
Materialideen der SB werden von der KL aufgegriffen	.50	.47
SB-Anregungen zur Unterrichtsgestaltung werden von KL aufgegriffen	.48	.35
positive Veränderung des Unterrichts der Klasse durch SB-Tätigkeit	.22	.40
der Unterricht ist zu zweit effektiver	.17	.24
Häufigkeit: Absprachen über die Gestaltung des Unterrichts	.34	.09

Quellen: Fragebogen für KL und SB

Der Vergleich beider Gruppen hinsichtlich der Höhe der einzelnen Korrelationen zeigt, dass die Werte bei den Schriftsprachberatern insgesamt stärker streuen.

- Die engsten Zusammenhänge mit der Zufriedenheit mit der Kooperation weisen in der Gruppe der *Schriftsprachberater* die Aspekte der *Beziehung zwischen den Lehrpersonen* auf. Bei den *Klassenlehrern* hingegen fallen die Korrelationswerte hinsichtlich dieses Bereichs insgesamt nicht höher aus als die Korrelationen mit Merkmalen der beiden anderen Faktoren.
- Unter den Aspekten der Kooperation, die sich auf die Gestaltung eines gezielten *Förderunterrichts für einzelne Kinder* beziehen, korrelieren bei den Schriftsprachberatern jene Items höher mit ihrer Zufriedenheit, die Besprechungen über die Förderung bezeichnen. Bei den Klassenlehrern hingegen zeigt sich ein engerer Zusammenhang mit der Zufriedenheit eher mit den Items, die reale Ergebnisse der Förderung aufgreifen.
- Eine ähnliche Tendenz deutet sich bei den Werten für die Korrelation zwischen Aspekten der *Gestaltung des Klassenunterrichts* und der Zufriedenheit an: Bei den Schriftsprachberatern fallen die Korrelationen mit jenen Items höher aus, die den Austausch von Ideen und Anregungen betreffen. Bei den Klassenlehrern hingegen korrelieren jene Items höher, die für eine positive Veränderung des Unterrichts stehen.

Insgesamt deutet sich damit ein Trend an, nach dem die *Zufriedenheit der Schriftsprachberater* mit der Kooperation *stärker durch die persönliche Beziehung zwischen den beiden Lehrpersonen bestimmt* wird; für die *Zufriedenheit der Klassenlehrer* hingegen scheinen die *effektive Förderung sowie eine positive Veränderung des Unterrichts* einen relativ höheren Stellenwert zu haben.

Wenn man das Ausmaß der Zufriedenheit als einen Gradmesser für den subjektiven Erfolg der Tätigkeit interpretiert, so wird dieser bei den Schriftsprachberatern v.a. durch die Beziehung zwischen KL und Schriftsprachberatern bestimmt, für die Klassenlehrer dagegen stärker durch die Gestaltung der gezielten Förderung.

- **Vorschläge zur weiteren Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Klassenlehrern und Schriftsprachberatern**

Um zu erkunden, welche Anliegen und Vorschläge die Lehrer für die zukünftige Verbesserung der Kooperation zwischen Klassenlehrern und Schriftsprachberatern vorbringen, wurden sie gebeten, den folgenden Satz zu ergänzen: „Für meine Zusammenarbeit mit der Schriftsprachberaterin (bzw. Klassenlehrerin) wünsche ich mir, dass ...“. Bei 70 Prozent der Fragebögen lagen entsprechende Fortsetzungen vor, aus denen sich 128 auswertbare Vorschläge ergaben. Die einzelnen Vorschläge wurden Kategorien zugeordnet, die sich auf Wünsche für die Gestaltung des (Förder-) Unterrichts bzw. den inhaltlichen Austausch mit dem Arbeitspartner und auf Wünsche nach besserer Stundenausstattung beziehen. Die Ergebnisse unterstreichen, dass die meisten Klassenlehrer und Schriftsprachberater recht zufrieden mit der bisherigen Kooperation sind. Unterschiedliche Tendenzen bei Klassenlehrern und Schriftsprachberatern konnten nicht festgestellt werden.

Die Ergebnisse im Einzelnen:

- 30 Prozent der Antworten bringen explizit zum Ausdruck, dass die bisherige (als erfolgreich eingeschätzte) *Zusammenarbeit fortgesetzt* werden soll.
- Unter den Wünschen nach Veränderung dominieren mit 62 Prozent Forderungen nach besserer materieller Ausstattung des Projekts: *mehr Förderstunden*, um die Kontinuität der Förderarbeit langfristig zu sichern; *mehr Zeit für Gespräche*, Planung, Absprachen, Einrichtung einer Beratungsstunde.
- *Jeweils 13 Prozent* der Antworten lassen sich als Wünsche nach inhaltlicher Veränderung interpretieren:
 - (a) *Verbesserung der Zusammenarbeit* selbst (mehr offenen Austausch und fachliche Gespräche über den Unterricht und die Kinder, mehr Interesse für gemeinsames Analysieren und Überwinden von Schwierigkeiten, mehr Anregungen)

- (b) Wünsche nach *Veränderung des Unterrichts* (Kompatibilität bzw. Angleichung des Unterrichtsstils, Abstimmung der Lehrziele; flexiblere Unterrichtsgestaltung, Öffnung des Unterrichts)

Auch nach diesen Ergebnissen werden die bei Einrichtung des PLUS vielfach geäußerten Befürchtungen, dass die Kooperation zwischen Klassenlehrern und Schriftsprachberatern in vielen Fällen zu unüberwindbaren Schwierigkeiten führen würde, durch die Einschätzungen der meisten der betroffenen Lehrkräfte nicht bestätigt. Insbesondere die (auch im Jahreskurs häufiger thematisierte) Sorge, dass die integrative Fördertätigkeit von Schriftsprachberatern durch mangelnde Offenheit des Unterrichts der Klassenlehrer verhindert würde, scheint nach den bisher ausgewerteten Erfahrungen der praktisch tätigen Schriftsprachberater nur in wenigen Fällen berechtigt zu sein.

2.4.4 Förderunterricht in der Schule aus Sicht der Förderkinder

Die bisher berichteten Einschätzungen des Förderunterrichts wurden aus Lehrersicht (Klassenlehrer, Schriftsprachberater und Schulleiter) vorgenommen. Letztlich orientiert sich jedoch auch die Beurteilung der Lehrkräfte an den Lerninteressen der Schüler, so wie diese von ihnen interpretiert werden. Daher soll im Folgenden die Lehrersicht auf den Förderunterricht durch die Sichtweise der betroffenen Schüler selbst ergänzt werden.

Um die Sichtweisen der betroffenen Kinder zu erfassen, wurden jene Kinder, die während der Unterrichtsbesuche im Frühjahr 1997 gezielt beobachtet worden waren, im Anschluss an die Unterrichtsbeobachtungen von Studierenden einzeln mit Hilfe von Interviewleitfäden befragt. Diejenigen Kinder, die nach eigener Angabe einen gesonderten Förderunterricht im Lesen und Schreiben erhielten, wurden auch nach ihrer Einschätzung der schulischen Förderung gebeten. Die Fragen lauteten im Einzelnen:

- Magst du die Förderstunden gerne? Warum? / Warum nicht?
- Was macht dir dabei am meisten Spaß?
- Was magst du beim Förderunterricht nicht so gerne?
- Gibt es Mitschüler, die auch gerne Förderunterricht bekommen wollen, aber nicht dürfen, weil sie keine Förderung brauchen?
- Ärgern dich andere Kinder, weil du Förderunterricht bekommst?
- Worin hat dir der Förderunterricht bei Frau ... besonders geholfen?
Worin bist du im Klassenunterricht seitdem besser geworden?

2.4.4.1 Bewertung des Förderunterrichts

Die Antworten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und in Kategorien eingeteilt, deren zahlenmäßige Verteilung in Tabelle 2.4.4.1 zu sehen ist. Die Angaben der Kinder wurden nach verschiedenen Gruppen eingeteilt, die sich aus der betreffenden Förderperson (Klassen- oder Förderlehrerin) sowie aus den unterschiedlichen Förderorten (innerhalb bzw. außerhalb der Klasse) ergeben. Da ein Teil der Kinder eine Förderung sowohl von der Klassen- als auch von der Förderlehrerin bzw. innerhalb als auch außerhalb der Klasse erhält, überschneiden sich die korrespondierenden Teilgruppen und die Angaben einiger Kinder werden in beiden Gruppen berücksichtigt. Infolge dessen erscheinen Gruppenunterschiede geringer, als dies bei trennscharfer Gruppenzuordnung der Fall wäre.

Tabelle 2.4.4.1: Einschätzung des Förderunterrichts durch die Förderkinder

a) generelle Bewertung	alle Förderkinder Anzahl (%)	Förderperson		Effektstärke	Förderort		Effektstärke
		KL Anzahl (%)	FL Anzahl (%)		innerhalb Anzahl (%)	außerhalb Anzahl (%)	
Magst du den Förderunterricht gern?							
ja	74,2	69,2	80,0		71,4	85,7	
manchmal	12,9	7,7	8,0		9,5	9,5	
nein	12,9	23,1	12,0		19,0	4,8	
Mittelwert ⁽¹⁾	1,61	1,46	1,68	0,31	1,52	1,81	0,41
Würden Mitschüler auch gerne Förderunterricht bekommen?							
ja	64,5	60,0	65,4		54,5	56,5	
nein	35,5	40,0	34,6		45,5	43,5	
Mittelwert ⁽²⁾	0,64	0,60	0,65	0,10	0,54	0,56	0,04
Ärgern dich andere Kinder, weil du Förderung bekommst?							
nein	86,7	84,6	84,0		85,0	90,5	
manchmal	10,0	7,7	12,0		10,0	9,5	
ja, häufig	3,3	7,7	4,0		5,0	0,0	
Mittelwert ⁽³⁾	1,83	1,77	1,80	0,07	1,80	1,91	0,24
Hat der Förderunterricht im Lesen und Schreiben geholfen?							
ja	87,1	83,3	88,0		85,7	85,0	
weiß nicht/ nein	12,9	16,7	12,0		14,3	15,0	
Mittelwert ⁽²⁾	0,87	0,83	0,88	0,15	0,86	0,85	-0,03
Anzahl	31	13	25		21	21	

⁽¹⁾ Kodierung: 2 = ja ; 1 = manchmal/teilweise; 0 = nein.

⁽²⁾ Kodierung: 1 = ja; 0 = nein/weiß nicht

⁽³⁾ Kodierung: 2 = nein/ nie ; 1 = manchmal; 0 = ja.

Der erste Teil von Tabelle 2.4.4.1 zeigt die Verteilung der Kategorien für die globale Bewertung des Förderunterrichts. Im zweiten Teil der Tabelle werden die von den Kindern genannten Themenbereiche des Förderunterrichts aufgeführt. Die Bereiche „Lernen“, „Spielen“ und „per-

sönliche Betreuung“ ergaben sich aufgrund der Inhaltsanalyse der Antworten auf die Frage, was den Kindern beim Förderunterricht am besten bzw. am wenigsten gefällt.

Dem Themenbereich „*Lernen*“ werden alle Hinweise auf spezifische Inhalte des Förderunterrichts (z.B. Schreiben, Lesen), auf bestimmte Lernübungen (z.B. Einsatz bestimmter Übungsmaterialien) sowie auf die Verbesserung von Leistungsergebnissen (z.B. besser im Diktat werden) zugeordnet. Unter den Bereich „*Spielen*“ werden Verweise auf Spielaktivitäten, die als Auflockerung, Abwechslung oder Belohnung im Förderunterricht vorkommen, sowie auf spielerische Lern- und Übungsformen (z.B. Lesememory, Schreibspiele) zusammengefasst. Die Rubrik „*persönliche Betreuung*“ umfasst Hinweise auf individuelle Hilfen (z.B. gezielte Erklärungen) und Rückmeldungen (z.B. Loben, Schimpfen) sowie andere Interaktionen (z.B. persönliche Äußerungen von Mitschülern und Lehrerin) während des Förderunterrichts.

Zunächst wurde anhand der Häufigkeit der Nennungen – positiv oder negativ bewertet – die Relevanz dieser Themenbereiche für die Kinder bestimmt. Anschließend wurde die Bewertungsbilanz jedes Themenbereiches durch die Bildung der Differenz zwischen der Häufigkeit der Nennungen erfreulicher bzw. ärgerlicher Aspekte berechnet.

- **Motivation für den Förderunterricht**

Die meisten der betreffenden Kinder (74,2 Prozent) geben an, gern den Förderunterricht zu besuchen, nur 12,9 Prozent mögen die Förderung nach eigener Angabe nicht. Sofern die Kinder auf Nachfrage Begründungen für ihre Bewertung geben, beziehen diese sich im Falle der wenigen Ablehnungen ausnahmslos auf die mit der Förderung verbundene längere Schulzeit (die anderen Kinder können schon nach Hause gehen); als Gründe für ihre positive Bewertung geben die Kinder meist an, dass es im Förderunterricht ruhiger als in der Klasse sei und dass sie dort langsamer arbeiten könnten.

Vergleicht man die globalen Bewertungen für die Förderung bei verschiedenen Lehrkräften, so äußern die Kinder beim Unterricht durch die Förderlehrerin etwas häufiger Zustimmung (80,0 Prozent) und weniger häufig Ablehnung (12,0 Prozent) als bei der Klassenlehrerin (69,2 bzw. 23,1 Prozent). Auch der Vergleich zwischen internem und externem Förderunterricht ergibt einen signifikanten Unterschied in den Einschätzungen, die für den externen Förderort (noch) häufiger positiv ausfällt (85,7 Prozent gegenüber 71,4 Prozent beim Förderunterricht innerhalb der Klasse).

- **Sozialprestige des Förderunterrichts**

Einer der Gründe für die Erprobung integrativer Formen des Förderunterrichts besteht in der Annahme, dass förderbedürftige Kinder stigmatisiert werden könnten, wenn sie den Klassen-

unterricht zum Zwecke der Förderung verlassen oder länger in der Schule bleiben müssen. Um zu erkunden, ob Kinder infolge ihrer Teilnahme am Förderunterricht möglicherweise an Image einbüßen, wurden die geförderten Kinder gefragt, ob sie deswegen von Mitschülern geärgert würden. Darüber hinaus wurde nach Mitschülern gefragt, die auch gern an der Förderung teilnehmen würden, obwohl sie nicht müssen bzw. dürfen. Dies wäre als Anzeichen für ein hohes Sozialprestige des Förderunterrichts zu werten.

Wie die Zahlenangaben in Tabelle 2.4.4 belegen, empfinden die meisten Kinder ihre Teilnahme am Förderunterricht nicht als Makel. Lediglich 13,3 Prozent werden nach eigener Einschätzung von Mitschülern manchmal oder häufiger gehänselt. Im Gegenteil sagen etwa zwei Drittel (64,5 Prozent) der Förderkinder aus, dass auch Mitschüler gern am Förderunterricht teilnehmen würden, wenn es ihnen erlaubt wäre.

Zwischen den nach Förderlehrkraft und -ort differenzierten Teilgruppen ergeben sich keine signifikanten Unterschiede. Damit lässt sich die Annahme, dass externer Förderunterricht zu einem Verlust an Sozialprestige führt, nicht belegen. Die Einschätzungen der Kinder fallen diesbezüglich für diese Förderform sogar noch günstiger aus als für die integrative Förderung. Mehrere extern geförderte Kinder geben zudem an, dass ihre Mitschüler gar nicht wissen, dass sie den Förderunterricht besuchen; dagegen ist bei der klasseninternen Förderung die Tatsache, dass die Förderkinder eine individuelle Hilfe durch eine zusätzliche Lehrkraft erhalten, in der Regel offenkundig.

- **Bewertung des Fördererfolgs**

Bei der Einschätzung der Frage, ob ihnen der Förderunterricht geholfen habe, im Klassenunterricht besser geworden zu sein, zeigt sich eine ausgesprochen positive Bewertung: insgesamt 87,1 Prozent der Kinder bejahen diese Frage. Fortschritte im Lesen berichten 64,5 Prozent der Kinder, und 51,6 geben an durch den Förderunterricht besser im Schreiben geworden zu sein. Zwischen den Gruppen, die den Förderunterricht bei verschiedenen Lehrkräften und an verschiedenen Förderorten erhalten, ergeben sich hinsichtlich der generellen Erfolgsbewertung kaum Unterschiede, wie die geringen Effektstärken von 0,15 bzw. 0,03 belegen.

2.4.4.2 Stellenwert verschiedener Aspekte des Förderunterrichts

Vergleicht man verschiedene Aspekte des Förderunterrichts hinsichtlich ihrer Relevanz für die Kinder, indem man ermittelt, wie häufig die einzelnen Themen von den Kindern auf die Frage, was die Kinder am Förderunterricht schätzten bzw. was ihnen daran nicht gefalle, benannt werden, so ergeben sich die in Tabelle 2.4.4.2 zusammengestellten Werte.

Tabelle 2.4.4.2: Einschätzung des Förderunterrichts durch die Förderkinder (Interview)

b) Relevanz und Bewertungsbilanz von Einzelaspekten des Förderunterrichts	alle Förderkinder	Förderperson		Effektstärke	Förderort		Effektstärke
		KL	FL		innerhalb	außerhalb	
Lernen							
als Thema benannt ⁽¹⁾	74,2	83,3	72,0	-0,25	66,7	90,0	0,52
Bewertungsbilanz ⁽²⁾	19,4	16,7	28,0	0,17	4,8	30,0	0,39
Spielen							
als Thema benannt ⁽¹⁾	45,2	41,7	52,0	0,20	38,1	60,0	0,43
Bewertungsbilanz ⁽²⁾	38,7	41,7	44,0	0,06	38,1	50,0	0,21
persönliche Betreuung							
als Thema benannt ⁽¹⁾	35,5	16,7	40,0	0,48	38,1	25,0	-0,27
Bewertungsbilanz ⁽¹⁾	-6,5	-16,7	-8,0	0,17	-4,8	-10,0	-0,10
Bewertungsbilanz aller Themen ⁽²⁾	51,6	41,7	64,0	0,22	38,1	70,0	0,31
Anzahl	31	13	25		21	21	

⁽¹⁾ Prozentualer Anteil von Kindern, die ein oder mehrere Themen dieses Bereichs als positiv oder negativ bewerteten Sachverhalt benennen; zeigt das relative Gewicht dieses Themenbereichs an (einschließlich Mehrfachnennungen).

⁽²⁾ Differenz zwischen den Werten für die Zuordnung erfreulicher bzw. ärgerlicher Themen; zeigt an, in welchem Umfang (Prozentanteil) in diesem Themenbereich positive bzw. negative Bewertungen der Kinder überwiegen.

Danach werden von den Kindern bei ihrer Bewertung des Förderunterrichts mit Abstand am häufigsten Hinweise auf *Aspekte des Lernens* (74,2 Prozent) gegeben, dieser Bereich nimmt demnach den höchsten Stellenwert für ihre Beurteilung ein. An zweiter Stelle der Wichtigkeit rangiert der Bereich „*Spielen*“, der von 45,2 der Kinder benannt wird, und danach folgt der Themenbereich „*persönliche Betreuung*“ (35,5 Prozent Nennungen). Diese Reihenfolge der Themenbereiche hinsichtlich ihrer Relevanz ergibt sich auch in den Teilgruppen, die durch Förderperson und Förderort gebildet werden.

Vergleicht man die Einschätzungen der Teilgruppen, die von verschiedenen Lehrpersonen gefördert werden, so fällt auf, dass die Kinder beim Förderunterricht durch die Klassenlehrerin stärker Lernthemen gewichten (83,3 gegenüber 72,0 Prozent), während beim Förderunterricht durch die Förderlehrerin häufiger der Themenbereich Spielen (52,0 gegenüber 41,7 Prozent) und insbesondere der Bereich „*persönliche Betreuung*“ (40,0 gegenüber 16,7 Prozent) genannt werden. Aus Sicht der Kinder wird der Förderunterricht durch die Klassenlehrer demnach noch stärker durch Aspekte des Lernens bestimmt, während beim Förderunterricht durch die Förderlehrer eher die „*persönliche Betreuung*“ akzentuiert wird.

Beim Vergleich der Teilgruppen, deren Förderung innerhalb bzw. außerhalb der Klasse stattfindet, fällt auf, dass die außerhalb der Klasse geförderten Kinder häufiger die Themenbereiche „*Lernen*“ (90,0 gegenüber 66,7 Prozent) sowie „*Spielen*“ (60,0 gegenüber 38,1 Prozent) anführen, während intern geförderte Kinder häufiger auf Aspekte der „*persönlichen Betreuung*“ (38,1 gegenüber 25,0 Prozent) hinweisen. Aus Sicht der Kinder wird die Bedeutung des exter-

nen Förderunterrichts demnach stärker durch die Aspekte des Lernens, insbesondere in spielerischen Formen, gekennzeichnet als beim internen Förderunterricht.

- **Bewertungsbilanz der einzelnen Aspekte des Förderunterrichts**

Betrachtet man die Bewertungsbilanz für die einzelnen Themenbereiche, die aus der Differenz positiver und negativer Bewertungshinweise der Kinder ermittelt wurde, so ergeben sich für den Bereich „Spielen“ insgesamt die höchsten Werte (38,7). In diesem Bereich überwiegen demnach solche Aspekte, die von den Kindern positiv bewertet werden. Auch für den Bereich „Lernen“ ergibt sich ein positiver Gesamtwert von 19,4. Dagegen zeigt die Bewertungsbilanz für den Bereich „persönliche Betreuung“ einen negativen Gesamtwert (-6,5), weil hier aus Sicht der Kinder kritische Aspekte überwiegen. Diese Reihenfolge in den Bewertungen ergibt sich gleichermaßen in den nach Lehrpersonen und Förderorten unterschiedenen Teilgruppen.

Beim Vergleich der Bewertungsbilanzen des von unterschiedlichen Lehrkräften durchgeführten Förderunterrichts ergeben sich aus Sicht der befragten Kinder insgesamt eher Vorteile zugunsten der Betreuung durch Förderlehrer, wie auch der höhere Wert für die Gesamtbewertungsbilanz von 64,0 (Förderung durch Klassenlehrer: 41,7) zeigt. Dies bestätigt die o.a. Ergebnisse des Vergleichs der globalen Bewertung des Förderunterrichts, bei dem die Betreuung durch Förderlehrer ebenfalls höhere Werte erzielt als die Klassenlehrerbetreuung. Dies erscheint plausibel, wenn man bedenkt, dass der Förderunterricht bei Förderlehrern aus Kindersicht stärker durch Elemente des Spielens und der persönlichen Betreuung und weniger durch das Lernen selbst bestimmt wird als die Förderung durch Klassenlehrer.

Im Vergleich der unterschiedlichen Förderorte ergeben sich insgesamt deutlich höhere Werte für die Bewertungsbilanz des externen Förderunterrichts (Gesamtwert 70,0 gegenüber 38,1). Insbesondere die Aspekte des Lernens werden von den Kindern bei der externen Förderung häufiger positiv bewertet. Aus den Begründungen geht hervor, dass die Kinder hier vor allem das langsamere und ruhigere Arbeiten an individuellen, für sie ausgewählten Aufgabenstellungen schätzen, was aus ihrer Sicht offenbar im internen Förderunterricht weniger häufig realisiert wird.

2.5 Außerunterrichtliche Lernhilfen (AUL)

2.5.1 Fragestellungen und Untersuchungsmethoden

Die Außerunterrichtlichen Lernhilfen (AUL) stellen eine flankierende Maßnahme des PLUS dar, mit der insbesondere solchen Kindern mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb geholfen werden soll, bei denen die verfügbaren schulischen Hilfsmaßnahmen nicht ausreichen. Die „Außerunterrichtlichen Lernhilfen“ (AUL) wurden im Rahmen des PLUS an verschiedenen Schulen eingerichtet. Sie umfassen lerntherapeutische Hilfen durch außerschulische Spezialisten (z.B. Psychotherapeuten, Sprachtherapeuten) für Kinder in Regelschulen, denen durch inner-schulische Fördermaßnahmen nicht ausreichend geholfen werden konnte. Die AUL werden außerhalb des Unterrichts, jedoch innerhalb von Schulräumen und meist während der Schulzeit der Schüler durchgeführt. Die Aufnahme von Kindern in die AUL erfolgt nach vorgegebenen Kriterien, und das Aufnahmeverfahren wurde standardisiert.⁵⁶

Die AUL verkörpern eine neue Form der Förderung, in der versucht werden soll, die Vorzüge des schulischen Förderunterrichts mit der außerschulischen Lerntherapie zu verbinden. Die Einrichtung der AUL geschah aus der Erkenntnis heraus, dass einige Kinder mit sehr speziellen und/oder gravierenden Lernschwierigkeiten zusätzliche Hilfen benötigen, die in den Schulen nicht ohne Weiteres verfügbar sind. Im PLUS-Konzept heißt es dazu: „Außerunterrichtliche Lernhilfen sollen diejenigen Schülerinnen und Schüler erhalten, die auf Grund der Spezifik ihrer Lernschwierigkeiten im schulischen Kontext nicht ausreichend gefördert werden können. Die Lernhilfen sollen von erfahrenen Psychologinnen und Psychologen sowie Pädagoginnen und Pädagogen gestaltet werden; sie können als Einzelförderung und für Kleingruppen angeboten werden. Die außerunterrichtlichen Lernhilfen sollen zur Integration der Schülerinnen und Schüler in den Lernprozess ihrer Klasse beitragen. Dazu bedarf es einer engen Abstimmung mit der Fachlehrerin/dem Fachlehrer. Die Gewährung der Lernhilfen erfolgt auf der Grundlage eines Gutachtens der Dienststelle Schülerhilfe.“ (Senat FHH 1994, S. 5)

Im Unterschied zu den in den siebziger Jahren praktizierten Therapiemaßnahmen für lese-recht-schreibschwache Kinder, bei denen die Kinder in den Therapieeinrichtungen der privaten Anbieter betreut wurden, sieht das Konzept der Außerunterrichtlichen Lernhilfen vor, dass die Verantwortung für die Lernfortschritte der Kinder nicht aus der Schule „hinausdelegiert“ wird. Stattdessen sollen durch die AUL zusätzliche Qualifikationen und Förderkompetenzen in die Schule hineingetragen werden. Dazu soll das Prinzip beitragen, dass nicht die Kinder zum Therapeuten gehen, sondern dass die Therapeuten zum Kind (und seiner Lehrkraft) in die Schule kommen. Zudem werden die Anbieter der AUL verpflichtet, die Klassenlehrer und die Schrift-

⁵⁶ Zur Beschreibung der Ziele und Richtlinien für die AUL siehe ausführlich den PLUS WiB Bericht Nr. 94/03 (May 1995b). Die Schwerpunkte des therapeutischen Angebots der einzelnen AUL-Anbieter sowie erste Praxiserfahrungen mit der AUL-Therapie in den Schulen wurden in einem früheren Jahresbericht der WiB (Juchems 1995b) beschrieben.

sprachberater hinsichtlich der Integration der von ihnen betreuten Kinder und des Transfers der Lernergebnisse in den Klassenunterricht zu beraten.

Im Rahmen der AUL werden jährlich über 80 Kinder therapeutisch betreut, für die ca. 530.000 DM an Honorarmitteln zur Verfügung stehen (Stand: Juni 1999). Die in verschiedenen Regionen Hamburgs angesiedelten Anbieter für die AUL arbeiten nach unterschiedlichen lerntherapeutischen Konzepten [siehe Übersicht in Tabelle 2.5.1 (a)].

Im Folgenden soll über Ergebnisse der Auswertung von Berichten der AUL-Therapeuten berichtet werden. Da es sich bei der AUL um eine völlig neue Fördermaßnahme handelt, bei der verschiedene bisher separat arbeitende Institutionen (Schulen und freiberufliche Therapeuten) ihre Arbeit koordinieren müssen und deren Ausführungsrichtlinien erst im Laufe der Zeit entwickelt wurden, ist die Datenerfassung gerade am Beginn der Fördertätigkeit insgesamt weniger zuverlässig als die Datenerfassung über den innerschulischen Unterricht. Daher kann die aktuelle Analyse dieser Maßnahme nur als Pilotstudie angesehen werden, die durch weitere Untersuchungen über die Fördertätigkeit der AUL ergänzt werden muss.

• Fragestellungen für die Untersuchung

Die Fragestellungen für die Auswertung der AUL-Berichte sind im Wesentlichen deskriptiv. Es soll beschrieben werden,

- welche *Zielgruppe* von Kindern mit der AUL erfasst wird, worin die *Schwierigkeiten* dieser Kinder bestehen und *welche Fördermaßnahmen bisher* für sie innerhalb und außerhalb der Schule realisiert wurden;
- welche Probleme bzw. *welche Lernziele in der AUL bearbeitet* werden, welche *therapeutischen Schwerpunkte* in der AUL gesetzt werden und ob es einen erkennbaren *Zusammenhang zwischen diagnostizierten Lernproblemen und durchgeführten Maßnahmen* gibt;
- wie sich die *Zusammenarbeit zwischen Schule und AUL* gestaltet; insbesondere soll analysiert werden, ob durch die AUL-Maßnahme ein Mechanismus des „Abschiebens von Problemen“ durch die Schulen in Gang gesetzt wird, oder ob es einen „*Technologietransfer*“ von den AUL-Therapeuten in die Schulen gibt;
- worin die *erreichten Ziele* und die noch *ungelösten Probleme* bestehen, was also im Rahmen der AUL erreichbar erscheint.
- Darüber hinaus soll anhand der geförderten Kinder und ihres Lernzuwachses verglichen werden, worin sich die *Zielgruppen der AUL und der innerschulischen Förderung* unterscheiden und ob es Anhaltspunkte für eine *differenziell zu begründende Zuordnung* zu den unterschiedlichen Maßnahmen gibt.

- Datenquellen

Für die *Dokumentation der AUL* wurden von der WiB in Zusammenarbeit mit den AUL-Anbietern sowie dem Koordinator der Dienststelle Schülerhilfe des Amts für Schule für die AUL (V. Malitzky) ein *Berichtsschema für die Schulen* sowie ein *Leitfaden für Therapieberichte* entwickelt, der die Beschreibungen formalisiert und teilweise standardisiert, wodurch die Auswertung erleichtert wird.⁵⁷ Der Leitfaden für Therapieberichte löst die offenere Berichtsform ab, die im ersten Jahr der AUL verwendet wurde.⁵⁸ Um die Einschätzung der verschiedenen Bereiche unabhängig von speziellen Theorien über Lernstörungen zu ermöglichen, wurden die Kategorien des Berichtsleitfadens weitgehend deskriptiv abgefasst.

Wegen der Vergleichbarkeit werden hier ausschließlich Daten der neueren Form des Berichtsleitfadens verwendet. Dies hat zudem den Vorteil, dass sich die Evaluation eher auf den neueren Stand der AUL-Tätigkeit bezieht und damit evtl. vorhandene Anfangsschwierigkeiten weitgehend ausgeklammert werden.

Tabelle 2.5.1 (a): Standorte und Anbieter für die AUL sowie Datenquellen für die Analyse

Schulregion	Standortschulen	AUL-Anbieter	Anzahl Schüler	Therapieberichte
Altona/ Osdorfer Born	Chemnitzstraße u.a. Schulen	Verein Lesen und Schreiben e.V. (*)	75	172
Steilshoop	Seeredder	Kedziora/Kühne	19	28
Steilshoop/ Bramfeld	Edwin-Scharff-Ring/ Hegholt	Eulenburg	26	71
Jenfeld/ Harburg	Potsdamer Straße/ Bunatwiete	GRIPS e.V.	26	31
Billstedt	Speckenreye	Klüfers-Berger	8	12
Bergedorf/ Allermöhe	Sanderstraße/ Anton-Ree-Schule	Institut Christel Manske (seit 1998)	-	-
Summe			154	314

(*) Institut mit mehreren Therapeuten

Insgesamt konnten für die aktuelle Analyse 314 Berichte aus den Schuljahren 1994/95 bis 1998/99 ausgewertet werden, die sich auf die Arbeit mit insgesamt 154 Schülern aus 39 Schulen beziehen [siehe Tabelle 2.5.1 (a)].⁵⁹ Bei 133 der 154 erfassten AUL-Schüler wurde die

⁵⁷ Siehe May 2000b, Anhang 3: Leitfaden für Therapeuten zur Beschreibung von Schülern in der AUL. Die einzelnen AUL-Anbieter setzen teilweise sehr unterschiedliche diagnostische und therapeutische Schwerpunkte, die im Berichtsleitfaden zu berücksichtigen sind. Infolgedessen enthält dieser Leitfaden einige theoretische „Brüche“ bzw. Kompromisse und einzelne scheinbare Wiederholungen. Dies war jedoch in Kauf zu nehmen, um allen Therapeuten ein Instrument in die Hand zu geben, mit dessen Hilfe sie ihre Diagnose- und Therapieschwerpunkte beschreiben können. In der Praxis bedeutet dies, dass nicht alle Therapeuten alle Fragen beantworten, sondern auch bei der Berichterstattung ihren Schwerpunkten folgen.

⁵⁸ Zu den Ergebnissen der qualitativen Auswertung dieser offen gestalteten Therapieberichte siehe WiB-Bericht 95/04 (Juchems 1995b).

⁵⁹ Alle für die Evaluation der AUL herangezogenen Daten und Unterlagen wurden nicht von der WiB selbst erhoben, sondern von der Dienststelle Schülerhilfe bzw. von der Fortbildungsgruppe zur Verfügung gestellt.

Therapie zwischenzeitlich beendet, bei weiteren drei Schülern wurde die Therapie abgebrochen. Etwa die Hälfte der Berichte beziehen sich auf Schüler, die vom Verein Lesen und Schreiben e.V. betreut werden. Über die Arbeit mit 99 der 154 Schülern (64,3 Prozent) liegen Zweit- oder Mehrfachberichte vor. Im Durchschnitt beziehen sich die Berichte auf eine Therapiedauer von 12,1 Monaten.⁶⁰

Als weitere Datenquelle können die Ergebnisse der *Rechtschreibtests* herangezogen werden, die nach den Absprachen einmal jährlich erhoben werden sollen. Allerdings liegen nicht von allen Schülern Testergebnisse vor, und zum Teil wurden informelle Leistungstests anstelle von standardisierten Tests durchgeführt. Da deshalb die Ergebnisse für einen Teil der Schüler aufgrund der vorliegenden Daten geschätzt werden mussten, ist die objektive Überprüfung des Fördererfolgs der AUL-Therapien mit Unsicherheiten behaftet. Die relativ geringe Quote standardisierter Testergebnisse reicht daher für eine differenziertere Analyse des Fördererfolgs im Rahmen der AUL anhand objektiver Daten noch nicht aus.

- **Auswertung der Therapieberichte**

Bei der Auswertung der Therapieberichte stellen sich eine Reihe von Schwierigkeiten, die sich v.a. daraus ergeben, dass es sich um einen informellen Fragenkatalog handelt, für dessen Skalen und offenen Fragen keine objektiven Vergleichsmaßstäbe existieren. Um die Validität von Auswertung und Interpretation der Therapeutenberichte trotz fehlender Außenkriterien zu gewährleisten, wurden zum einen Hospitationen bei den AUL-Therapeuten durchgeführt und Interviews zum Therapiekonzept der einzelnen Anbieter erhoben (siehe Juchems 1995b).

Ein möglicher Einwand betrifft die Frage, inwieweit die einzelnen Skalen des Berichtsleitfadens – je nach Therapiekonzept – unterschiedlich interpretierbar erscheinen und entsprechend widersprüchlich beantwortet werden könnten. So nimmt vermutlich eine logopädisch ausgerichtete Therapeutin objektiv vorhandene Sprachschwierigkeiten eines Kindes differenzierter wahr und bewertet das Gewicht der Störungen entsprechend ihrer Kenntnisse über deren Genese und Entwicklung möglicherweise höher (bzw. niedriger) als Nichtspezialisten. Zugespitzt wäre zu erwarten, dass sich die Zielgruppen der verschiedenen AUL-Anbieter allein schon aufgrund der diagnostischen Konzepte der Therapeuten unterscheiden. Aufgrund der Selbstbeschreibungen und schriftlichen Veröffentlichungen der Therapeuten (vgl. Juchems 1995b) wurden ihre The-

⁶⁰ Nach dem ursprünglichen Konzept sollen die AUL-Anbieter nach jeweils 30 Therapieeinheiten einen Bericht schreiben. Die Frequenz der Berichterstattung wurde jedoch wegen des damit verbundenen hohen Aufwands reduziert. – Nach dem PLUS-Konzept sollen mit der Beantragung der AUL für die einzelnen Schüler *Schulberichte* eingereicht werden, die mit der Beschreibung der Lernschwierigkeiten und der bisher bereits durchgeführten Maßnahmen in den Schulen die Berichte der AUL-Therapeuten über die Arbeit mit den Kindern ergänzen. Allerdings liegen der WiB nur über relativ wenige Schüler (ca. 30 Prozent) derartige Berichte vor, die zudem nicht immer nach dem standardisierten Berichtsschema verfasst wurden. Daher muss wegen der geringen Zahl und der mangelnden Vergleichbarkeit auf die Analyse der Schulberichte und die Überprüfung der Validität der Therapeutenberichte anhand der schulischen Angaben verzichtet werden.

rapiekonzepte nach inhaltlichen Schwerpunkten eingeteilt.⁶¹ Um einen möglichen *Einfluss der therapeutischen Ausrichtung auf die Diagnose* zu überprüfen, wurden deren Einschätzungen der verschiedenen Merkmalsbereiche verglichen. Tabelle 2.5.1 (b) zeigt die mittleren Einschätzungen der AUL-Anbieter, die nach unterschiedlichen Konzepten arbeiten, zu verschiedenen Merkmalsbereichen der von ihnen betreuten Schüler.

Tabelle 2.5.1 (b): Einschätzungen verschiedener Merkmalsbereiche bei Schülern in den AUL durch Vertreter unterschiedlicher Therapiekonzepte (*)

Therapiekonzept	mittlere Einschätzung des Merkmalsbereichs			
	Schriftsprache	Sprache	Sensomotorik	Persönlichkeit
sensomotorische Entwicklungstherapie	M = 1,09 s = 0,40	M = 1,27 s = 0,59	M = 1,27 s = 0,34	M = 1,09 s = 0,38
Verhaltenspsychologie	M = 1,02 s = 0,38	M = 1,59 s = 0,37	M = 1,42 s = 0,22	M = 0,91 s = 0,29
Sprachheilpädagogik	M = 0,87 s = 0,44	M = 1,47 s = 0,44	M = 1,46 s = 0,25	M = 0,95 s = 0,41
Neurolinguistik	M = 1,15 s = 0,47	M = 0,83 s = 0,67	M = 1,01 s = 0,51	M = 0,81 s = 0,50
alle Anbieter zusammen	M = 1,04 s = 0,42	M = 1,32 s = 0,57	M = 1,31 s = 0,35	M = 1,01 s = 0,39
Effektgröße der Mittelwertunterschiede (**)	0,67	1,33	1,29	0,78

(*) Die Angaben beziehen sich nur auf die Erstberichte. Die dreistufigen Einschätzungsskalen umfassen die Werte 0 (nicht altersgemäß), 1 (teilweise altersgemäß) und 2 (altersgemäß).

(**) Quotient aus größter Differenz zwischen zwei Gruppenmittelwerten und Standardabweichung der Gesamtstichprobe

Zwischen den Anbietern ergeben sich erhebliche Unterschiede, die bei den Spezialbereichen Sprache und Sensomotorik mit Effektstärken von 1,33 bzw. 1,29 deutlich größer ausfallen als bei den Bereichen Schriftsprache und Persönlichkeit (Effektstärken 0,67 bzw. 0,78). Geht man von der Annahme aus, dass sich die Merkmalsausprägungen bei den Schülern in der Realität zufällig auf die Anbieter der AUL verteilen, so belegen die Mittelwertvergleiche in Tabelle 2.5.1 (b), dass sich die AUL-Anbieter insbesondere bei den Einschätzungen des sprachlichen und sensomotorischen Entwicklungsstandes unterscheiden. Allerdings liefern die Ergebnisse keinen eindeutigen Hinweis auf einen systematischen Zusammenhang zwischen therapeutischer Ausrichtung und Höhe der mittleren Einschätzungen. So stammen sowohl die höchsten als auch die niedrigsten Werte für den sprachlichen und sensomotorischen Entwicklungsstand und die Persönlichkeit jeweils von Anbietern, die nach ihren inhaltlichen Schwerpunkten nicht als Spezialisten anzusehen sind, während die „Experten“ dort eher mittlere Durchschnittswerte liefern. Eine systematische Wechselwirkung zwischen Expertenwissen und Bewertungstendenz lässt sich demnach nicht konstatieren. Es ist daher durchaus möglich, dass die Ursachen für die

⁶¹ Dies ist lediglich als grober Raster zu verstehen. In der Förderpraxis weisen die einzelnen Ansätze eine größere Bandbreite auf und überschneiden sich zum Teil.

Unterschiede in den Einschätzungen der verschiedenen AUL-Anbieter in der Zusammensetzung der Klientel oder in persönlichen Beurteilungstendenzen der Therapeuten zu suchen sind. Für diese Annahme spricht, dass die Unterschiede zwischen den Anbietern hinsichtlich der Einschätzungen der schriftlichen, sprachlichen und sensomotorischen Leistungsfähigkeit nicht signifikant sind, wenn man diese auf die mittlere Einschätzung aller Schülerleistungen bezieht. Dies zeigt, dass die generelle Tendenz hohen oder niedrigen Einschätzungen der Leistungen ihrer Schüler stärker ins Gewicht fällt als die fachliche Ausrichtung der einzelnen Therapeuten. Dementsprechend werden für die Beschreibung der AUL-Schüler als Gesamtgruppe die Angaben der verschiedenen Therapeuten zusammengefasst.

Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass die Therapeuten über Bedingungen in der Schule und im Elternhaus je nach Fall *unterschiedlich informiert* sind und nach eigenem Bekunden nicht immer über ausreichende Informationen verfügen, um die entsprechenden Angaben zu machen, so dass die Antworten auf diesbezügliche Fragen mit Unsicherheiten behaftet sind. Da die Elternberatung und die Zusammenarbeit mit der Schule jedoch zentrale Bestandteile des Konzepts der AUL darstellen, wurden der entsprechende Fragenkomplex trotz gewisser Einschränkungen beibehalten. Allerdings wurden bei der Auswertung der entsprechenden Fragen die Berichte derjenigen Therapeuten nicht berücksichtigt, die Hinweise auf fehlende oder unsichere Informationen über häusliche und/oder schulische Bedingungen enthielten.

Infolgedessen liegen nicht zu allen Fragen vollständige Angaben aller Therapeuten vor, und die Prozentangaben der folgenden Tabellen beziehen sich stets nur auf die Zahl der Kinder, für die auswertbare Angaben vorlagen.

- **Auswertung der skalierten Einschätzungen**

Der Großteil der Einschätzungen der Lernerpersönlichkeit erfolgte mit Hilfe dreistufiger Skalen, mit denen die Therapeuten beurteilten, inwieweit vorgegebene Aussagen auf die betreffenden Schüler zutreffen. Die Einschätzungen wurden stets mit Bezug auf die betreffende Altersgruppe oder Klassenstufe vorgenommen. Die im Berichtsleitfaden verbal bezeichneten Skalenstufen (z.B. „ja“ – „teilweise“ – „nein“) wurden für die Auswertung in Zifferncodes (0 bis 2) umgewandelt.

Dabei bedeutet

- 0 „nein“, „sehr unsicher“ oder „sehr problematisch“, d.h., das Kind verfügt nicht über die bezeichnete Fertigkeit oder sie ist im Vergleich zur Altersgruppe äußerst gering entwickelt, oder das Persönlichkeitsmerkmal wird als kritisch eingeschätzt;
- 1 „teilweise“ oder „etwas problematisch“, d.h., das Kind beherrscht die Fertigkeit nur zum Teil altersgemäß bzw. der Bereich wird als etwas belastet eingeschätzt;

2 „ja“, „sicher“ oder „nicht problematisch“, d.h., das Kind beherrscht die Fertigkeit altersgemäß bzw. der Bereich wird als nicht belastet eingeschätzt.

Auf diese Weise wird es möglich, die Einschätzungen auch quantitativ zu vergleichen und statistische Werte zu berechnen.

Da es für die hier erfassten Teilleistungen und Persönlichkeitsmerkmale keine normierten Vergleichsdaten gibt, handelt es sich zwar um subjektive Einschätzungen der Therapeuten. Aus der Zusammenfassung einer größeren Anzahl einzelner Bewertungen lassen sich jedoch Trends ablesen, die verallgemeinerbare Aussagen über die Schüler und ihr Lernverhalten in der AUL-Therapie erlauben.

- **Auswertung der offenen Antworten**

Die *Beschreibung* der früheren Fördermaßnahmen und der laufenden AUL-Therapie geschah *in offener Form*. Die Ausführungen der Berichte wurden *inhaltsanalytisch ausgewertet*. Für häufig vorkommende Antworten wurden *Kategorien* entwickelt, so dass bei einigen Inhalten die Häufigkeit verschiedener Antworttendenzen ermittelt werden konnte. Bei der Interpretation der zahlenmäßigen Ergebnisse ist allerdings zu berücksichtigen, dass nur die Anzahl tatsächlich vorkommender Antworten erfasst werden kann. Jedoch muss das Nicht-Erwähnen eines bestimmten Aspekts in einem Bericht keineswegs bedeuten, dass dieses Merkmal in der Therapie keine Rolle gespielt hat. Das Nicht-Erwähnen kann auch andere Gründe haben: So könnte dies bedeuten, dass der Berichterstatter das Merkmal nicht erwähnt, weil er es für selbstverständlich hält. Das Erwähnen eines Merkmals kann auch schlicht vergessen werden, oder es werden im Kontext der freien Beantwortung andere Argumente in den Vordergrund gestellt. Daher sind – im Unterschied zur Auswertung vorgegebener Antwortkategorien – direkte Zahlenvergleiche zwischen verschiedenen Antwortbereichen nicht möglich. Insofern stellt die quantifizierende Auswertung der Berichtsinhalte lediglich Anhaltspunkte für die Interpretation dar.

2.5.2 Merkmalsprofile der AUL-Schüler

Die im Rahmen der AUL geförderten Kinder (im Folgenden AUL-Schüler genannt) wurden durch die AUL-Therapeuten hinsichtlich zahlreicher Einzelmerkmale beschrieben.⁶²

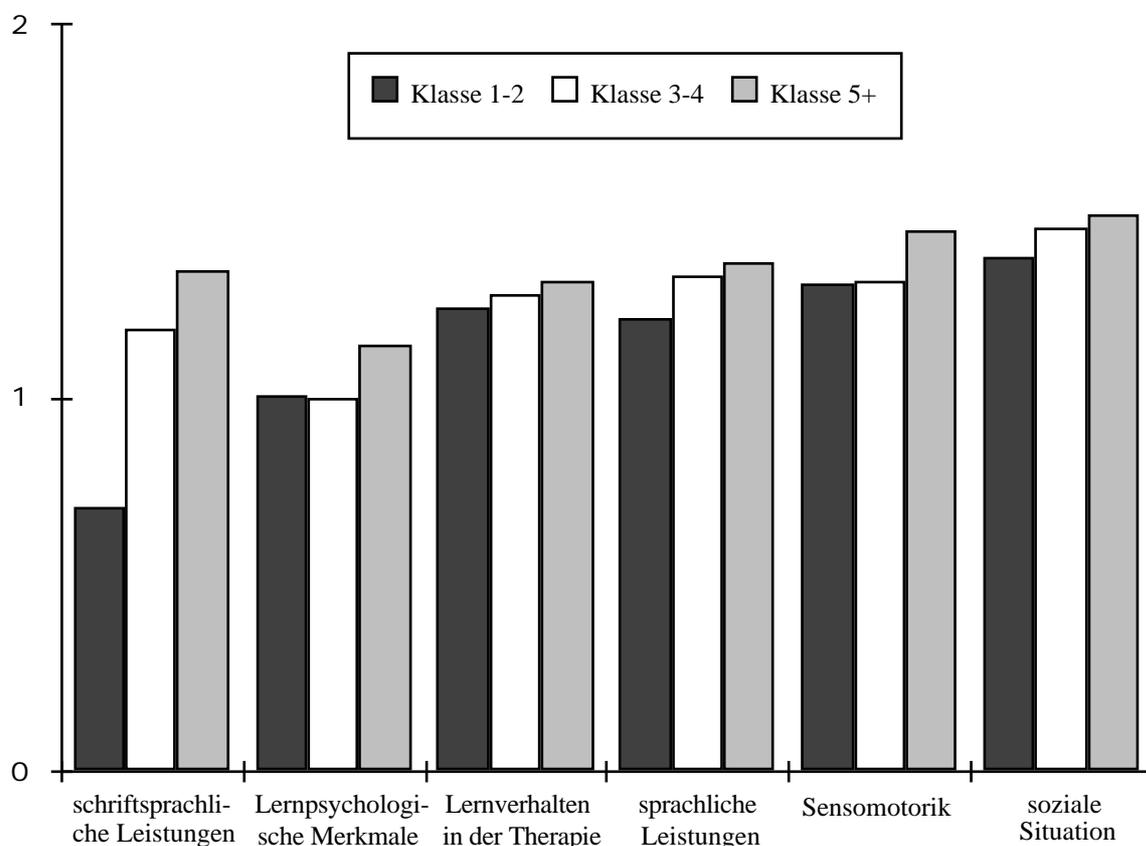
Fasst man die zahlreichen Einzeleinschätzungen der verschiedenen Leistungs- und Persönlichkeitsbereiche in Form von Mittelwerten für die jeweiligen Teilbereiche zusammen, so ergeben

⁶² Aus Platzgründen erfolgt an dieser Stelle lediglich eine kurze Zusammenfassung. Zur ausführlichen Beschreibung der Merkmalsbereiche und der Ergebnisse siehe im Gesamtbericht (May 2000b, Kapitel 6).

sich Profile für die „typischen“ Merkmale der AUL-Schüler. Abbildung 2.5.2 zeigt die Merkmalsprofile für die drei Altersstufen.

Bei der Interpretation ist zu berücksichtigen, dass die Einschätzungen ausschließlich für im Rahmen der AUL geförderte Schüler vorgenommen wurden. Ein direkter Vergleich mit der übrigen Schülerschaft ist daher nicht möglich. Die Merkmalsprofile sind im Sinne relativer Vergleiche der verschiedenen Bereiche untereinander zu interpretieren. Sie besagen, welcher Merkmalsbereich bei AUL-Schülern relativ günstig bzw. relativ problematisch eingeschätzt wird. Sie sagen nichts darüber aus, wie hoch der Abstand der Durchschnittswerte für die AUL-Kinder gegenüber den gleichen Durchschnittswerten in der Gesamtschülerschaft wäre.

Abbildung 2.5.2: Profile der Leistungs- und Persönlichkeitsmerkmale für AUL-Schüler in verschiedenen Altersstufen



Kodierung: 0 = sehr problematisch • 1 = teilweise problematisch • 2 = nicht problematisch

In den *Klassenstufen 1 und 2* dominieren nach den Einschätzungen der Therapeuten eindeutig Schwierigkeiten im schriftsprachlichen Leistungsbereich, gefolgt von lernpsychologischen Problemen und sprachlichen Schwierigkeiten. Im Vergleich dazu ergeben sich für die übrigen Bereiche relativ günstige Bewertungen.

In den *Klassenstufen 3/4 und höher* verändert sich das typische Merkmalsprofil der AUL-Schüler: Die schriftsprachlichen Leistungen werden im Vergleich zu den altersentsprechenden Anforderungen als weniger problematisch eingeschätzt als bei den jüngeren AUL-Schülern. Hingegen rücken die lernpsychologischen Merkmale stärker in den Vordergrund, die ab Klassenstufe 3/4 am geringsten eingeschätzt werden. Die übrigen Bereiche werden auch in den höheren Altersgruppen im Durchschnitt relativ günstig eingeschätzt.

2.5.3 Beschreibung der AUL-Förderung

Zur Analyse der Förderbedingungen im Rahmen der AUL wurden die in offener Form abgefassten Beschreibungen der Therapeuten inhaltsanalytisch ausgewertet, und auf dieser Grundlage wurden für verschiedene Fragestellungen Antwortkategorien gebildet. Für die einzelnen Berichte wurde anschließend ermittelt, ob die Beschreibungen den analytischen Kategorien zugeordnet werden können, so dass bei einigen Inhalten deren Vorkommenshäufigkeit ermittelt werden konnte.

2.5.3.1 Gründe für die AUL-Zuteilung

Die Angaben der AUL-Therapeuten, welches die wichtigsten Gründe für die Aufnahme des Kindes in die AUL waren, entsprechen ihrer Problemsicht und stimmen nicht notwendigerweise mit den Einschätzungen der meldenden Lehrkräfte überein. Die in den Berichten der Therapeuten aufgeführten Gründe wurden inhaltlich ausgewertet und folgenden übergreifenden Kategorien zugeordnet:

- *Lernrückstände* (z.B. Leistungsrückstand im Vergleich zur Klasse, insbesondere im Lesen und Schreiben, Entwicklungsverzögerungen)
- *seelische Belastungen* (z.B. emotionale Belastungen, Verweigerungshaltung, Motivationsverlust)
- *soziale Probleme* (z.B. soziale Verhaltensschwierigkeiten, Außenseiterstellung in der Klasse)
- *körperliche Symptome* (z.B. Magenschmerzen), *sensomotorische Wahrnehmungsprobleme* (z.B. MCD, Linkshändigkeit) und/oder *Sprachdefizite*

Tabelle 2.5.3.1 zeigt die Häufigkeit der Schüler, bei denen die Gründe für die Meldung zur AUL den einzelnen Kategorien zugeordnet wurden.

Bei fast allen AUL-Schülern (93,8 Prozent) werden schulische *Lernrückstände* als Grund angegeben. *Seelische Belastungen* als Meldegründe finden sich in den Berichten von 30,0 Prozent der Schüler. *Soziale Probleme* werden bei insgesamt 11,5 Prozent angegeben; allerdings ist der Anteil dieser Schüler von 4,0 Prozent in den Klassenstufen 1 und 2 auf 19,0 Prozent in der Sekundarstufe deutlich ansteigend. Umgekehrt nimmt der Anteil der Schüler, bei denen sich als Gründe *körperliche Symptome*, *sensomotorische Wahrnehmungsprobleme* und/oder *Sprachdefizite* finden, mit der Klassenstufe der AUL-Schüler ab (Klasse 1-2: 12,0 Prozent, Klasse 5+: 6,0 Prozent).

Tabelle 2.5.3.1: Bisherige Fördermaßnahmen der AUL-Schüler

Angaben in Prozent, einschließlich Mehrfachnennungen	Klassenstufe			alle AUL- Schüler
	1 - 2	3 - 4	5 +	
Lernrückstände	100,0	92,7	94,0	93,8
seelische Belastungen	36,0	30,5	27,4	30,0
soziale Probleme	4,0	8,6	19,0	11,5
körperliche/sensomotorische Probleme/Sprachdefizite	12,0	11,9	6,0	10,0
Anzahl	20	89	44	153

Den Angaben der Therapeuten zufolge sind zwar bei fast allen Schülern schulische Lernrückstände Grund für die Anmeldung zur AUL, allerdings ist dies nur bei 57,7 Prozent der Kinder der alleinige Grund. Bei den übrigen 42,3 Prozent kommt mindestens ein weiterer Grund hinzu, darunter weitaus am häufigsten seelische Belastungen, die meist im Zusammenhang mit den Lernschwierigkeiten stehen und entweder eher als Primär- oder Sekundärsymptome der Lernschwierigkeiten erscheinen.

2.5.3.2 Bisherige Fördermaßnahmen für die AUL-Schüler

Die Therapeuten wurden gebeten anzugeben, welche weiteren Fördermaßnahmen oder Therapien die AUL-Schüler gegenwärtig erhalten oder früher erhalten haben. Die verschiedenen Einträge wurden nach den Gesichtspunkten „schulische oder außerschulische Maßnahme“ sowie „Maßnahme zur Lernförderung oder allgemeine Therapie“ kategorisiert. Die schulischen Maßnahmen beinhalten direkt oder indirekt immer auch Aspekte des Lernens, so dass sich folgende Kategorien ergeben:⁶³

⁶³ Nicht erfasst sind unter dieser Kategorie informelle klasseninterne Fördermaßnahmen, über die in den AUL-Berichten keine Aussagen gemacht werden. Die Tatsache, dass für ein AUL-Kind keine Fördermaßnahme angegeben wurde, bedeutet mithin nicht, dass dieses Kind nicht vorher gefördert wurde. Sie besagt lediglich, dass die AUL-Therapeuten bei ihrer Anamnese nicht auf solche inoffiziellen Maßnahmen gestoßen sind, z.B. weil weder die Lehrerin, das Kind selbst oder seine Eltern darüber berichteten.

- *Schulischen Fördermaßnahmen* umfassen u.a. Sprach- und Deutschförderung, LRS-Förderung, Sprachheilkindergarten, Deutsch als Fremdsprache, Haus- und Krankenhausunterricht, Förderung durch Präventionslehrerin.
- *Außerschulische Maßnahmen* können unterschieden werden in
 - (a) *allgemeine Therapie* (u.a. Psychotherapie, Spieltherapie, Erziehungsberatung, Kur, Psychomotorik, Ergotherapie, Krankengymnastik);
 - (b) *Lernförderung* (u.a. Nachhilfe, Hausaufgabenhilfe, Logopädie, Lerntherapie).

Tabelle 2.5.3.2 zeigt die Anteile der AUL-Schüler, die zusätzlich zur AUL-Therapie früher oder gegenwärtig eine schulische und/oder eine außerschulische Fördermaßnahme erhalten (haben).

Tabelle 2.5.3.2: Bisherige Fördermaßnahmen der AUL-Schüler

Angaben in Prozent, einschließlich Mehrfachnennungen	Klassenstufe			alle AUL- Schüler
	1 - 2	3 - 4	5 +	
schulische Maßnahmen	72,0	57,3	54,5	57,4
außerschulische Maßnahmen	20,0	19,9	24,8	21,8
schulische und/oder außerschulische Maßnahmen	72,0	65,5	64,4	65,8
Anzahl	20	89	44	153

Zum Zeitpunkt der Berichterstattung erhalten 27 Prozent der AUL-Schüler zusätzlich auch eine *schulische Förderung*, in der Vergangenheit haben 50 Prozent der Kinder bereits eine gesonderte schulische Fördermaßnahme erhalten. Insgesamt haben 57,4 Prozent der AUL-Schüler aktuell oder früher eine schulische Fördermaßnahme erhalten. Eine weitere *außerschulische Therapie-* oder *Lernförderungsmaßnahme* erhalten aktuell 16 Prozent der AUL-Schüler, 15 Prozent erhielten in der Vergangenheit eine solche Maßnahme. Insgesamt erhalten 21,8 Prozent der Kinder aktuell eine zusätzliche außerschulische Maßnahme oder haben früher eine solche erhalten.

Nimmt man alle schulischen und außerschulischen Förder- und Therapiemaßnahmen zusammen, so haben 65,8 Prozent der AUL-Schüler *noch eine weitere Fördermaßnahme* erhalten bzw. werden aktuell noch weiter gefördert. Umgekehrt ist für 34,2 Prozent der Kinder, die eine AUL-Therapie erhalten, die laufende Maßnahme die erste gesonderte Fördermaßnahme überhaupt, da sie vorher keine spezifische Fördermaßnahme erhalten haben und auch gegenwärtig keine weitere Maßnahme erhalten. Bezieht man diese Zahlen ausschließlich auf schulische Fördermaßnahmen, so haben 42,6 Prozent der AUL-Schüler *noch keine andere schulische Fördermaßnahme erhalten* und bekommen auch aktuell keine weitere Maßnahme.⁶⁴

⁶⁴ Sofern diese Zahlen realistisch sind, besteht demnach für einen Teil der AUL-Schüler – vor allem aus höheren Klassenstufen der Grundschule und aus der Sekundarstufe – ein Widerspruch zu den Regelungen für die Aufnahme in die AUL, wonach die Schulen ihre Fördermöglichkeiten zuvor ausgeschöpft haben sollten. – Wegen der gerin-

Aufgeschlüsselt nach Altersgruppen, ergibt sich der Trend, dass die jüngeren AUL-Schüler zu einem höheren Prozentsatz bereits zuvor oder parallel eine andere schulische Maßnahme erhalten als ältere AUL-Schüler. Hierin zeigt sich bei den jüngeren Schülern vermutlich eine Auswirkung des PLUS-Konzepts, nach dem frühzeitig eine Beratung und/oder Förderung durch die Förderlehrerin erfolgen soll, bevor das Kind – falls erforderlich – einer außerschulischen Fördermaßnahme zugewiesen werden soll.

2.5.3.3 Therapieziele für die Arbeit mit den Kindern

Im Berichtsleitfaden wird erfragt, welche zentralen Ziele im Rahmen der AUL erreicht werden sollen und wie die therapeutische Arbeit zu charakterisieren ist. Um die Vielfalt der verwendeten therapeutischen Ansätze, der Arbeitsinhalte und Methoden zu bündeln, wurden die Angaben zu diesen Fragen inhaltsanalytisch ausgewertet und die einzelnen Antworten folgenden übergreifenden Gesichtspunkten zugeordnet:

I therapeutische Arbeit an *psychologisch und sensomotorisch* ausgerichteten Zielen

- (a) *allgemeine psychische Stabilisierung*, darunter z.B. psychische Entlastung durch Gespräche über private und schulische Probleme; Förderung eines positiven Selbstwertgefühls und einer realistischen Selbsteinschätzung, Stärkung des Selbstbewusstseins, Abbau von allgemeinen Ängsten; Übungen zur Lockerung und Entspannung; Entwicklung größerer Selbständigkeit, vermehrter Eigeninitiative
- (b) *Motivationsförderung*, darunter z.B. Vermittlung eines persönlichen Sinns im Lesen und Schreiben; spielerische Übungen zur Förderung von Spaß am Lernen; Abbau von Versagensängsten beim Lesen und Schreiben
- (c) *Training von Lernstrategien und des Arbeitsverhaltens*, darunter z.B. Übungen zur Konzentration, Abbau motorischer Unruhe, Stärkung der Ausdauer; Vermittlung von Lernhilfen und Arbeitstechniken, Aufbau von Selbstkontrolle
- (d) *sensomotorisches Training*, darunter z.B. Schwung- und Schriftübungen, Übungen zur Körperkoordination, Tonusübungen, Vermittlung von Körpererfahrungen; auditives Training

II spezifische Förderung *schulleistungsbezogener Fähigkeiten*

- (e) *Leseförderung*, darunter z.B. Vermittlung der Buchstaben-Laut-Zuordnung, Syntheseübungen, Training zum sinnerfassenden und/oder zum flüssigen Lesen; Förderung des Leseinteresses durch spezielle Buch- und Textauswahl

gen Zahl auswertbarer Schulberichte ist eine Überprüfung der Therapeutenangaben anhand der schulischen Angaben derzeit allerdings nicht möglich.

- (f) *Rechtschreibtraining*, darunter z.B. Förderung des sog. Pilotsprechens beim Schreiben, Training orthografischen Regelwissens oder morphematischer Rechtschreibstrategien, Übungen zu Satzzeichenregelungen

Tabelle 2.5.3.3 zeigt die Häufigkeit der aufgeführten Bereiche der Therapieziele in den Berichten, aufgeschlüsselt nach Klassenstufen. Bei der quantitativen Auswertung wurden ggf. Mehrfachnennungen einbezogen.

Tabelle 2.5.3.3: Ziele der AUL-Therapie (*)

	Klassenstufe			alle AUL-Schüler
	1 - 2	3 - 4	5 +	
psychologisch und sensomotorisch ausgerichtete Ziele:				
• allgemeine psychische Stabilisierung	80,0	40,4	37,0	42,9
• Motivationsförderung	28,0	35,3	22,8	30,4
• Lernstrategien und Arbeitsverhalten	20,0	25,0	39,1	29,3
• Sensomotorik und Körperkoordination	28,0	25,0	17,4	22,7
spezifische Förderung schulischer Leistungen:				
• Leseförderung	92,0	83,3	48,9	72,5
• Rechtschreibtraining	100,0	85,9	92,4	89,4
mittlere Anzahl der Zielbereiche	3,5	3,0	2,5	2,9
Anzahl Berichte	25	156	92	273

(*) Häufigkeitsangaben in Prozent, bezogen auf die Berichte, in denen diesbezügliche Angaben enthalten sind (einschließlich Mehrfachnennungen).

Unter den psychologisch ausgerichteten Zielen wird über alle Klassenstufen hinweg die *allgemeine psychische Stabilisierung* der Schüler genannt (42,9 Prozent); dies gilt insbesondere für die Klassenstufen 1 und 2 (80,0 Prozent), unter den älteren Schülern geht dieser Anteil deutlich zurück (Klassenstufe 5+: 37,0 Prozent). Eine rückläufige Tendenz zeigt sich ebenso hinsichtlich des Bereichs *Sensomotorik und Körperkoordination*, dessen Anteil in den ersten beiden Klassenstufen 28,0 Prozent und in Klassenstufe 5+ nur noch 17,4 Prozent beträgt. Dagegen verdoppelt sich im gleichen Zeitraum der Anteil der Schüler, bei denen als explizites Therapieziel die Förderung von *Lernstrategien* und des *Arbeitsverhaltens* aufgeführt ist (Klassen 1 und 2: 20,0 Prozent, Klassen 5 und höher: 39,1 Prozent). Das Ziel *Motivationsförderung* wird insgesamt bei knapp einem Drittel der Schüler genannt.

Gemäß dem Förderkonzept der AUL wird die spezifische Förderung schulleistungsbezogener Fähigkeiten erwartungsgemäß bei der überwiegenden Zahl der Schüler genannt. Unter diesen Zielen wird die *Leseförderung* insgesamt bei 72,5 Prozent der Fälle als explizites Ziel aufgeführt. Entsprechend dem Anstieg der Lesefähigkeit in den höheren Klassenstufen geht dieser Anteil zwar von 92,0 Prozent in Klasse 1-2 auf 48,9 Prozent in Klasse 5 und höher zurück. Bemerkenswert ist jedoch, dass noch bei knapp der Hälfte der AUL-Schüler in der Sekundar-

stufe die Lesefertigkeiten so gering ausgebildet sind, dass ihre Förderung noch notwendig erscheint. Für fast alle Schüler wird die Verbesserung der *Rechtschreibleistung* als Ziel aufgeführt. Dieser Anteil geht auch in den höheren Klassenstufen kaum zurück.

Auffallend ist das gänzliche Fehlen von Zielangaben, die sich auf die Förderung von *Textkompetenz* (z.B. Schreiben eigener Texte) und Wortschatzarbeit beziehen. Der Grund hierfür könnte zum einen sein, dass sich die Förderung der Schreibfähigkeit sehr eng auf das Rechtschreiben konzentriert und somit die Förderung der Fähigkeit zum Textverfassen konzeptionell zurückgestellt wird. Es könnte jedoch auch Ausdruck für die Auffassung sein, dass das Textschreiben nicht speziell trainiert werden muss.

In insgesamt 8,8 Prozent der Berichte wird explizit das Ziel genannt, die Fähigkeiten der Schüler im Lesen und/oder Rechtschreiben dem Niveau in der Klasse anzunähern. Der Anteil von Berichten, in denen eine solche „Messlatte“ für die Erfassung der Ziele angeführt wird, geht von 12,0 Prozent in Klasse 1-2 auf 6,5 Prozent in Klasse 5 und höher zurück. Hierin drückt sich vermutlich die Erfahrung aus, dass das – ohnehin sehr schwierige – Aufschließen an das Leistungsniveau der Klasse für Kinder mit gravierenden Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten mit fortschreitender Schulzeit immer schwieriger wird. Ebenfalls mit der Klassenstufe rückläufig ist die *Anzahl verschiedener Zielbereiche*: Enthalten die Berichte über AUL-Schüler in den Klassenstufen 1 und 2 noch Ziele aus durchschnittlich 3,5 Bereichen, so sinkt diese Zahl in der Sekundarstufe auf durchschnittlich 2,5 Zielbereiche.

Der Vergleich der Therapieziele in den verschiedenen Klassenstufen ergibt demnach eine deutliche Tendenz zur Spezifizierung (weniger allgemeine Ziele) und zur Konzentration auf die Förderung spezifischer schulischer Fertigkeiten sowie auf die Verbesserung des Lern- und Arbeitsverhaltens.

2.5.3.4 Dauer der AUL

Bei den 133 Berichten über AUL-Schüler, deren Therapie zwischenzeitlich beendet wurde, betrug die *Therapiedauer* im Durchschnitt 20,8 Monate (ohne vorzeitige Abbrüche). Die durchschnittliche Dauer differiert zwischen 18,1 und 26,0 Monaten bei den einzelnen Anbietern. Die kürzeste Therapie dauerte nach den Angaben der Berichte 6 Monate, die maximale Länge betrug 44 Monate. Die Zeitspanne, die den Einschätzungen der Therapeuten über die Arbeit mit den Schülern zugrunde liegt, umfasst durchschnittlich 12,1 Monate.

2.5.3.5 Zusammenarbeit mit der Schule

Die folgenden Angaben zur Zusammenarbeit zwischen AUL und Schule beziehen sich nur auf die Sicht der Therapeuten, da entsprechende Einschätzungen der Lehrer bisher nicht in genügender Zahl ausgewertet werden konnten.

Auf die Frage, wie die Zusammenarbeit mit der Schule beurteilt wird, gehen 214 der insgesamt 298 Therapeutenberichte (71 Prozent) ein. In 88,2 Prozent dieser Berichte wird auf irgendeine Form der Zusammenarbeit mit der Schule hingewiesen. Diese wird zu 73,8 Prozent als „gut“ eingeschätzt, in 21,0 Prozent der Fälle wird die Zusammenarbeit als „mittelmäßig gut“ und in 5,2 Prozent als „schlecht“ eingestuft. Zwischen den einzelnen AUL-Anbietern ergeben sich deutliche Unterschiede hinsichtlich der Häufigkeit und der Beurteilung der Kooperation mit „ihren“ Schulen. Daraus kann geschlossen werden, dass Art und Umfang der Zusammenarbeit schul- und personenabhängig sind.

Formen der Zusammenarbeit mit der Schule bestehen im Wesentlichen in Gesprächen mit der Lehrerin und gegenseitigen Hospitationen. Letztere sind jedoch offenbar selten, denn in nur 6,3 Prozent der Berichte wird in diesem Zusammenhang erwähnt, dass *Hospitationen* durch die AUL-Therapeutin in der Klasse bzw. durch die Lehrerin in der AUL-Therapie stattgefunden haben. Inhalt und Umfang der *Gespräche mit der Lehrerin* sind sehr unterschiedlich. In vielen Fällen finden lediglich kurze telefonische Absprachen oder sporadische Kontakte in der Pause statt, in einigen Fällen gibt es einen regelmäßigen Gedankenaustausch, nur selten kommt es zu gemeinsamen Elterngesprächen mit der Lehrerin. Eine systematische Beratung der Schulpädagogen („Technologietransfer“ durch die externen Therapeuten) findet kaum statt.

In den meisten Fällen erfolgten neben den Gesprächen mit der Lehrerin keine speziellen *Maßnahmen zur Reintegration* der im Rahmen der AUL erworbenen Kenntnisse des Kindes in den Klassenunterricht. Nur in wenigen Fällen brachten die AUL-Schüler Klassenkameraden zur Therapie mit oder nahmen (Lern-) Spiele mit in ihre Klasse, wodurch ihre soziale Integration gezielt gefördert werden sollte.

In mehreren Berichten wird von einem „Abschieben der Verantwortung“ für das Kind durch die Lehrerin berichtet, in Einzelfällen sogar von einer Weigerung der Lehrerin zu Kontakten mit der AUL-Therapeutin. Dies scheinen allerdings Ausnahmefälle zu sein. Mehrfach wird jedoch darauf hingewiesen, dass die Lehrkräfte die Tatsache, dass ein Kind AUL-Therapie erhält, als indirekten Vorwurf für eigene Versäumnisse werten („systemische Empfindlichkeit“).

In einigen Schulen wird nach den Aussagen der Therapieberichte möglicherweise eine falsche Zielgruppe mit AUL betreut (z.B. Kinder nicht-deutscher Muttersprache, deren Problem zunächst nicht die deutsche Rechtschreibung ist); zudem gibt es in IR-Standorten Überschneidungen mit der Förderung durch Sonderschullehrer, infolge derer AUL-Mittel teilweise nicht für die angestrebte Zielgruppe eingesetzt werden.

2.5.4 Ergebnisse der AUL-Förderung

Die Analyse des Erfolgs der AUL-Therapie geschieht auf zweifache Weise: Zunächst werden die Ziele beschrieben, die aus Sicht der Therapeuten im Rahmen der AUL-Förderung erreicht wurden. Danach folgt ein Vergleich der Einschätzungen von Merkmalen der AUL-Schüler in den Erstberichten sowie der späteren Berichte der Therapeuten. Schließlich werden die Empfehlungen der Therapeuten für eine Weiterführung der Förderung ausgewertet.

2.5.4.1 Einschätzung des Fördererfolgs durch die Therapeuten

Die Auswertung der Antworten der Therapeuten auf die Frage, welche Ziele im Rahmen der Therapie bisher erreicht werden konnten, erfolgt nach denselben Kategorien, die zur Beschreibung der Therapieziele in Abschnitt 2.5.3.3 herangezogen wurden. Die *Einschätzungen des Fördererfolgs* durch die Therapeuten erfolgte im Durchschnitt nach jeweils 12,1 Monaten. Tabelle 2.5.4.1 zeigt die Häufigkeit der Berichte, in denen die verschiedenen Zielbereiche als Erfolg der Therapie genannt sind, für die einzelnen Klassenstufen. Bei den Angaben der Tabelle handelt es sich um prozentuale Häufigkeiten, bezogen auf die Gesamtzahl der Berichte, die Angaben zum Therapieerfolg enthalten.

Tabelle 2.5.4.1: Erreichte Ziele aus der Sicht der AUL-Therapeuten (*)

	Klassenstufe			alle AUL-Schüler
	1 - 2	3 - 4	5 +	
psychologisch und sensomotorisch ausgerichtete Ziele:				
• allgemeine psychische Stabilisierung	60,0	36,8	31,1	37,1
• Motivationsförderung	32,0	25,7	25,6	26,2
• Lernstrategien und Arbeitsverhalten	0,0	31,9	52,2	35,9
• Sensomotorik und Körperkoordination	0,0	12,5	8,9	10,0
spezifische Förderung schulischer Leistungen:				
• Leseförderung	76,0	54,9	38,9	51,3
• Rechtschreibtraining	64,0	62,5	63,3	62,9
mittlere Anzahl erfolgreicher Zielbereiche	2,3	2,2	2,2	2,2
mittleres Ausmaß der Fortschritte der Kinder (**)	1,42	1,23	1,26	1,26
Anzahl Berichte	25	156	92	273

(*) Häufigkeitsangaben in Prozent, bezogen auf die Berichte, in denen diesbezügliche Angaben enthalten sind (einschließlich Mehrfachnennungen).

(**) Kodierung: 0 = wenig Fortschritte • 1 = einige Fortschritte • 2 = sehr große Fortschritte

Etwa die Hälfte aller Berichte (51,3 Prozent) enthalten Hinweise auf Erfolge in der Leseförderung, der höhere Anteil in den unteren Klassenstufen (76,0 Prozent) entspricht der dort ebenfalls häufiger formulierten Zielsetzung, das Lesen zu fördern. Hinsichtlich des Rechtschreibtrainings werten 62,9 Prozent der Berichte die Förderung als erfolgreich, und hier ergeben sich keine Unterschiede zwischen den Klassenstufen. Bezieht man die Häufigkeit der Berichte, in

denen im Bereich der *schriftsprachlicher Fertigkeiten* Fortschritte festgestellt werden, mit dem Anteil der Berichte, in denen dieser Bereich als Therapieziel genannt wurde (vgl. dazu Tabelle 2.5.3.3), so ergibt sich eine Lernerfolgsquote von 71 Prozent.

Innerhalb der *psychologisch und sensomotorisch ausgerichteten Ziele* ergeben sich im Vergleich zwischen aufgestellten Zielen und Erfolgsbewertungen unterschiedliche Tendenzen: Der Bereich „allgemeine psychische Stabilisierung“ wird in den Klassenstufen 1 und 2 in 60,0 Prozent der Berichte als erfolgreich aufgeführt, in der Sekundarstufe lediglich in 31,1 Prozent der Berichte. Diese Abstufung der Häufigkeiten entspricht derjenigen bei der Aufstellung der Förderziele (vgl. Tabelle 2.5.3.3). Auch hinsichtlich des Anteils der Berichte, in denen die Motivationsförderung als erfolgreich gewertet wird, ergeben sich kaum Unterschiede gegenüber der Häufigkeiten bei der Nennung dieses Bereichs als Förderziel.

Der Bereich „Lernstrategien und Arbeitsverhalten“, der in 20 Prozent der Berichte in den Klassenstufen 1 und 2 als Förderziel genannt wurde (vgl. Tabelle 2.5.3.3), wird in keinem einzigen Bericht über AUL-Schüler dieser Altersgruppe als erfolgreich erwähnt. Dagegen trifft dies auf 52,2 Prozent der Berichte über Sekundarstufenschüler zu, obwohl dieser Bereich nur bei 39,1 dieser Altersgruppe als Förderziel explizit genannt worden war.

Der Bereich *Sensomotorik und Körperkoordination* wird zwar bei insgesamt 23 Prozent der Kinder als Therapieziel erwähnt, jedoch lediglich in 10 Prozent der Berichte wird dieser Bereich als erfolgreich gewertet. Besonders deutlich ist diese Diskrepanz in den Klassenstufen 1 und 2, wo in 28,0 Prozent der Berichte die Förderung dieses Bereichs als Ziel explizit aufgeführt wird, jedoch in keinem einzigen Fall anschließend als Erfolg genannt wird. Dies könnte dafür sprechen, dass in diesem basalen Fähigkeitsbereich, deren Grundlagen normalerweise lange vor Schuleintritt erworben werden, Fördererfolge nur schwierig und langfristig zu erzielen sind, wenn die Kinder noch im Schulalter deutliche Defizite aufweisen.⁶⁵

In allen Klassenstufen werden durchschnittlich ca. 2,2 erfolgreich geförderte Bereiche aufgeführt. Bezieht man die Anzahl der Zielbereiche, die in den Therapieberichten als erfolgreich gewertet werden (siehe Tabelle 2.5.4.1), auf die Anzahl der Bereiche, die vorab als explizites Förderziel genannt worden waren (vgl. Tabelle 2.5.3.3), so zeigt sich ein aufsteigender Trend: In den Klassenstufen 1 und 2 beträgt das Verhältnis 0,67, in den Klassen 3 und 4 ergibt sich ein Verhältnis von 0,76 und in der Sekundarstufe von 0,85. Dies kann als Hinweis interpretiert werden, dass die Therapeuten die Förderziele in den höheren Klassen aufgrund der klarer kontu-

⁶⁵ Angesichts der fraglichen Zuverlässigkeit der auf Basis freier Antworten ausgewerteten Therapeuteneinschätzungen müssen die Ergebnisse allerdings vorsichtig interpretiert werden. Daher können die damit aufgeworfenen Fragen, die theoretisch wie praktisch gleichermaßen bedeutsam sind, nicht abschließend beantwortet werden: Wo soll eine Lerntherapie bei Kindern mit Auffälligkeiten in basalen Funktionsbereichen ansetzen? Ist es sinnvoll oder notwendig, zunächst die grundlegenden Wahrnehmungs- und Steuerleistungen zu trainieren, oder ist es lerntherapeutisch effektiver, die Kinder trotz verbliebener Funktionsauffälligkeiten gezielt in ihrer schulischen Leistungsfähigkeit zu trainieren, damit sie einen Anschluss an das schulische Lernen und einen entsprechenden Motivationsschub erfahren? Und: Werden die basalen Funktionsleistungen vor allem durch eng gefasstes, spezifisches Trainingsmaterial gefördert, oder stellt das schulbezogene Fördermaterial (zum Lesen, Rechtschreiben, Rechnen usw.) ein geeignetes Übungsfeld dar?

rierten Defizite spezifischer formulieren können, so dass diese nach ihrer eigenen Einschätzung später häufiger realisiert werden.

Insgesamt bewerten die Therapeuten die Fortschritte, die die Kinder bezogen auf die Ziele erreicht haben, *relativ positiv*. Die entsprechende Frage nach dem Ausmaß der Fortschritte wird bei 34,3 Prozent der Therapien mit „sehr groß“ beantwortet, bei 57,2 Prozent der Kinder werden „einige Fortschritte“ festgestellt, und bei 8,6 Prozent der Kinder wird angegeben, dass sie „eher wenige Fortschritte“ gemacht hätten.⁶⁶ Zusammengenommen wird das mittlere Ausmaß der Fortschritte in der Therapie auf der dreistufigen Skala mit einem Wert zwischen „einige Fortschritte“ und „sehr große Fortschritte“ (M = 1,26) eingestuft (siehe Tabelle 2.5.4.1).

2.5.4.2 Vergleich der Lernermerkmale in den Erst- und Folgeberichten

Als zweite Quelle für die Analyse des Fördererfolgs aus Sicht der Therapeuten werden die Werte für die Einschätzung verschiedener Leistungs- und Persönlichkeitsmerkmale der AUL-Schüler in den Erstberichten mit denen der Folgeberichte verglichen. Die Angaben in Tabelle 2.5.4.2 beziehen sich demnach nur auf jene AUL-Schüler, von denen die entsprechenden Einschätzungen in zwei oder mehreren Berichten vorliegen.

Tabelle 2.5.4.2: Vergleich von Merkmalen der AUL-Schüler nach Einschätzung der Therapeuten in den Erst- und Folgeberichten (*)

	Einschätzung in		Signifikanz (p) Effektstärke (E)
	Erstberichten	Folgeberichten	
schriftsprachliche Leistungen	M = 1,00 s = 0,39	M = 1,36 s = 0,35	p < .001 = 0,90
sprachliche Leistungen	M = 1,32 s = 0,57	M = 1,34 s = 0,51	p = .76 E = 0,04
sensomotorische Leistungen	M = 1,33 s = 0,33	M = 1,41 s = 0,33	p = .11 E = 0,22
psychologische Merkmale	M = 1,00 s = 0,40	M = 1,09 s = 0,37	p = .11 E = 0,23
Lernverhalten in der Therapie	M = 1,20 s = 0,36	M = 1,36 s = 0,40	p = .004 E = 0,41
soziale Situation in der Klasse	M = 1,44 s = 0,45	M = 1,56 s = 0,44	p = .18 E = 0,27
Anzahl Berichte	77	134	

(*) Durchschnittswerte für die einzelnen Merkmalsbereiche
(Kodierung: 0 = sehr problematisch • 1 = teilweise problematisch • 2 = nicht problematisch)

⁶⁶ Als Gründe werden in den betreffenden Berichten u.a. unregelmäßiger Therapiebesuch, mangelnde Zusammenarbeit mit der Schule bzw. den Eltern oder vorzeitiger Abbruch der Therapie genannt, z.B. weil das Kind in eine Sonderschule umgeschult wurde.

Die Ergebnisse der Vergleiche für die einzelnen Leistungs- und Persönlichkeitsmerkmale in den Erst- und Folgeberichten bestätigen im Wesentlichen die Einschätzungen der Fortschritte in den verschiedenen Zielbereichen der Therapie.

Die Folgeberichte weisen hochsignifikant höhere Werte für die *schriftsprachlichen Leistungen* aus, dies gilt für alle Einzelmerkmale der Lese- und Rechtschreibleistungen sowie der Textkompetenz. Darüber hinaus ergeben sich signifikant höhere Werte in den Folgeberichten hinsichtlich der Einschätzung des *Lernverhaltens in der Therapie*, insbesondere bei den Werten für die Konzentration und für die Eigenständigkeit des Lernens.

Innerhalb des Bereichs psychologischer Merkmale, dessen Durchschnittswerte in Erst- und Folgeberichten sich nicht signifikant unterscheiden, ergeben sich bei den Einschätzungen der Einzelmerkmale *Lernmotivation* und *Motivation zum Lesen und Schreiben* signifikant höhere Werte in den Folgeberichten.

Keine höheren Werte ergeben sich bei den Variablen für die *allgemeine Sprachfähigkeit*, für die *sensorischen und motorischen Leistungen* und für die *soziale Integration*. In diesen Bereichen haben demnach nach Einschätzung der Therapeuten kaum erkennbare Entwicklungen stattgefunden.

2.5.4.3 Erfolg der AUL-Förderung nach Testergebnissen

Eine Überprüfung der Beurteilungen des Fördererfolgs durch die Therapeuten mit Hilfe objektiver Testergebnisse hängt entscheidend von der Zuverlässigkeit der verwendeten Instrumente und der Repräsentativität der Vergleichsstichprobe ab. Hier liegt bei der aktuellen Analyse angesichts der Datenlage allerdings ein gewisses Dilemma: Die Zahl der Schüler, von denen mindestens zwei Ergebnisse eines standardisierten Rechtschreibtests vorliegen, beträgt in der vorliegenden Stichprobe 51 von 154; d.h., nur ca. 33 Prozent der Stichprobe sind repräsentiert. Ermittelt man hingegen Schätzwerte für jenen Teil der Stichprobe, von denen informelle Rechtschreibtestergebnisse vorliegen, so erhöht sich zwar die Zahl der Schüler mit jeweils mindestens zwei Testdaten auf 86 (d.h. 56 Prozent), jedoch sinkt gleichzeitig die Zuverlässigkeit der Ergebnisse. Daher wurden für die Berechnung der Durchschnittswerte und der Korrelationen mit den Einschätzungen der Therapeuten jeweils mit beiden Werten für die objektiv ermittelten Leistungen herangezogen.

Von den 51 wiederholt mit Standardverfahren getesteten AUL-Schülern erzielten 70,6 Prozent in der Zweittestung ein besseres Ergebnis als in der Ersttestung, d.h., ihre Rechtschreibleistung entspricht in der späteren Testung einem höheren Prozentrang bzw. T-Wert⁶⁷ in der betreffen-

⁶⁷ Der *Prozentrang* (PR) ist ein statistischer Wert, der die Position einer individuellen Leistung im Rahmen einer Vergleichsgruppe kennzeichnet. Der Prozentrang gibt an, wieviel Prozent der Vergleichsgruppe eine bessere oder eine gleich gute bzw. schwächere Leistung erzielen. Die Prozentrangskala ist zwar sehr anschaulich, hat aber

den Altersgruppe. Unter Einbeziehung der Schätzwerte für die Rechtschreibleistungen trifft dieses Erfolgskriterium auf 74,4 Prozent der Stichprobe zu. Der T-Wert für die mittleren Rechtschreibleistungen in der Zweittestung liegt für diese Schüler bei 35,4 (bzw. 36,4) im Vergleich zum T-Wert von 31,5 (bzw. 30,4) bei der Ersttestung, d.h. der Lernzuwachs beträgt im Mittel – je nach Vergleichsverfahren – zwischen 3,9 und 6,0 T-Werten. Beide Differenzen sind statistisch hochsignifikant ($p < .000$). Demnach weisen die im Rahmen der AUL geförderten Kinder nach einer durchschnittlichen Förderdauer von 12,1 Monaten nach den Ergebnissen der wiederholt durchgeführten Rechtschreibtests einen deutlichen Lernzuwachs auf.

Zwischen der Beurteilung des Fördererfolgs durch die Therapeuten und dem mit Hilfe wiederholter Rechtschreibtests erfassten Lernzuwachs der AUL-Schüler ergeben sich geringe Korrelationen ($r = .25$ bzw. $r = .15$), die statistisch nicht signifikant sind. Dies bedeutet, dass die Therapeuten bei der Beurteilung des Fördererfolgs mehrheitlich andere Kriterien als die mit Rechtschreibtests erfassten Leistungen zugrunde legen. Wegen der gegebenen Unsicherheiten hinsichtlich der Datenlage müssen diese Ergebnisse jedoch noch als vorläufig angesehen werden. Es bedarf der Überprüfung anhand einer größeren Stichprobe; ebenso steht eine unabhängige Befragung der Lehrkräfte nach ihren Einschätzungen des Lernerfolgs noch aus.

Es ist nicht das Ziel der Evaluation, die einzelnen Anbieter miteinander zu vergleichen. Vielmehr geht es um den Einfluss unterschiedlicher Konzepte auf den Therapieerfolg. Da die Anbieter sich an verschiedenen Grobkonzepten für die Therapie orientieren (siehe Tabelle 2.5.1), wurde überprüft, ob sich dies auch in unterschiedlich ausgerichteten Zielen für die Therapie niederschlägt. Dabei zeigt sich, dass die Anbieter, deren Konzepte vorwiegend aus den Bereichen der Sprach- und Verhaltenstherapie fundiert sind, häufiger spezifische Fortschritte im Lesen und Schreiben als Therapieziele nennen, während die Anbieter, deren Konzepte eher den Bereichen der sensomotorischen bzw. neurolinguistischen Entwicklungstherapie zuzuordnen sind, häufiger allgemein psychologisch und sensomotorisch ausgerichtete Ziele für die Therapie angeben. Demnach lassen sich grob zwei Gruppen von Therapeuten vergleichen, deren Therapieansatz (1) eher spezifisch-symptombezogen oder (2) eher allgemein-entwicklungsbezogen gekennzeichnet werden kann.

Tabelle 2.5.4.3 zeigt die mittleren Werte der Erst- und Zweittestungen sowie der Zuwachswerte für die beiden Therapiekonzepte. Der Vergleich hinsichtlich des Lernerfolgs der von ihnen betreuten Schüler ist wegen der geringen Zahl von Zweittestungen allerdings mit Unsicherheiten behaftet. Zudem lassen sich auf dieser Basis keine Wechselwirkungen zwischen Therapieerfolg

den Nachteil, daß sie geringe Abweichungen von der Durchschnittsleistung überbetont, dagegen Leistungsunterschiede in den Extrembereichen eher zu gering erscheinen läßt.

Die *T-Werte* werden durch eine statistische Transformation (Flächentransformation der Häufigkeitsverteilung aller Ergebniswerte) gewonnen. T-Werte sind gegenüber den Prozentrang-Angaben weniger anschaulich, bilden aber Unterschiede im gesamten Leistungsspektrum statistisch korrekt ab. Aus T-Werten können daher auch Durchschnittswerte berechnet werden. T-Werte verteilen sich wie in der Gauß'schen Normalverteilung, ihr Mittelwert liegt bei $T = 50$, die Standardabweichung beträgt 10 T-Werte.

und differenziellen Bedingungen analysieren. Dennoch kann der Vergleich der mittleren Zuwachswerte der AUL-Schüler, die nach verschiedenen Therapiekonzepten gefördert wurden, wenigstens Anhaltspunkte für die unterschiedliche Wirksamkeit der Therapieansätze liefern.

Während sich der Mittelwertunterschied zwischen den Schülergruppen der verschiedenen AUL-Anbietern statistisch nur knapp sichern lässt ($p = .06$), sind die betreffenden Unterschiede bei den Zweittestungen hochsignifikant, und auch die mit Hilfe der T-Werte-Differenz berechneten Mittelwerte für den Lernzuwachs unterscheiden sich zwischen den Gruppen hochsignifikant ($p < .001$). Deutlich höher fallen die mittleren Zuwachswerte bei den Schülern aus, die nach einem eher spezifisch-symptombezogenen Konzept gefördert werden, während die Lernfortschritte im Rechtschreiben bei den Schülern, deren Förderung eher allgemein-entwicklungsbezogen ausgerichtet ist, geringer ausfallen.

Tabelle 2.5.4.3: Lernzuwachs der AUL-Schüler bei verschiedenen Therapie-Grundkonzepten

Ausrichtung der Therapiekonzept	Anzahl Schüler	Ersttestung (T-Werte)	Zweittestung (T-Werte)	Lernzuwachs (T-Werte-Diff.)
(1) eher spezifisch-symptombezogen	47	M = 31,7 s = 6,6	M = 40,6 s = 7,7	M = 8,9 s = 7,3
(2) eher allgemein-entwicklungsbezogen	39	M = 28,8 s = 6,5	M = 31,4 s = 6,3	M = 2,6 s = 7,5
alle AUL-Schüler	86	M = 30,4 s = 6,7	M = 36,4 s = 8,4	M = 6,0 s = 8,0
Signifikanzniveau (einfache Varianzanalyse)		.06	< .001	< .001

(*) Quotient aus größter Differenz zwischen zwei Gruppenmittelwerten und Standardabweichung der Gesamtstichprobe

Dieser Unterschied zwischen den Therapieansätzen entspricht durchaus den theoretisch erwartbaren Trends: Eine Therapie spezifischer Lernschwierigkeiten ist erwartungsgemäß umso effektiver, je klarer sie sich an den Defiziten der Schüler und an ihrem Lernverhalten ausrichtet. Dies dürfte bei einer sprachheilpädagogisch bzw. verhaltenstherapeutisch ausgerichteten Förderung eher der Fall sein als bei Ansätzen, die sich stärker an grundlegenden Entwicklungsdefiziten orientieren oder auf allgemeine psychologische Zielen ausgerichtet sind. Gleichwohl erlaubt die geringe Zahl der Fälle keine Analyse der Wechselwirkungen zwischen weiteren Therapiebedingungen (z.B. persönlicher Betreuungsstil, Zusammenarbeit mit der Schule usw.) und dem Lernerfolg. Daher ist das vorliegende Vergleichsergebnis als vorläufig anzusehen, das jedoch auf die Notwendigkeit hinweist, verschiedene Therapiebedingungen hinsichtlich ihrer Fördereffektivität an größeren Stichproben zu analysieren.

3 Wirkungsanalyse des Lernerfolgs in der Grundschule

Entsprechend der Vorstellung, dass nicht einzelne Merkmale oder Maßnahmen allein über Erfolg oder Misserfolg des Lehrens und Lernens in der Schule entscheiden, sondern dass viele Faktoren ineinandergreifen und sich gegenseitig in ihrer Wirkung auf den Lernerfolg beeinflussen, sollen im vorliegenden Kapitel verschiedene Ebenen der schulischen Wirkungsfaktoren zusammenggeführt werden. Die Analyse des Zusammenwirkens von Merkmalen der Lernerpersönlichkeit und klassenbezogenen Bedingungen beim Erwerb orthografischer und textueller Kompetenz orientiert sich am hypothetischen Kausalmodell des PLUS und erfolgt in drei Schritten:

- (1) Zunächst wird der *Gesamtzusammenhang der Einzelvariablen*, die nach dem hypothetischen Kausalmodell des PLUS zum Lernerfolg der Kinder beitragen, anhand der Korrelationsbeziehungen zwischen den Einzelvariablen und dem Lernerfolg beschrieben. Die Darstellung unterscheidet zwischen den Merkmalen des Klassenunterrichts, die für alle Schüler Gültigkeit haben, und den zusätzlichen Merkmalen des Förderunterrichts, die vor allem für die Teilgruppe der Kinder mit Lernschwierigkeiten bedeutsam sind.
- (2) Im zweiten Schritt werden *Gruppen unterschiedlich erfolgreich lernender Schüler* hinsichtlich ihrer Leistungsdaten sowie einiger individueller Merkmale der Lernerpersönlichkeit verglichen. Die Gruppenbildung geschieht mit Hilfe der Clusteranalyse auf der Grundlage der Kriteriumsvariablen Lernfortschritt in der Rechtschreibung und in der Textkompetenz sowie der Motivation der Kinder für das Lesen und Schreiben. Aus dem Vergleich dieser Lernergruppen ergeben sich Hinweise darauf, welchen Stellenwert die erfassten Persönlichkeitsmerkmale für den schulischen Lernerfolg aufweisen.
- (3) In der abschließenden Analyse wird nach solchen Merkmalen gefragt, die lernförderliche Klassen von den anderen Klassen unterscheiden. Dazu werden *unterschiedlich lernförderliche Klassen* hinsichtlich der Leistungsmerkmale und verschiedener Unterrichtsbedingungen verglichen, die sich auf die Schule insgesamt, auf die Strukturmerkmale des Unterrichts, die Lehrerpersönlichkeit sowie auf den Unterrichtsablauf beziehen; darüber hinaus werden einige Bedingungen des Förderunterrichts in den Vergleich einbezogen.

Die Aufteilung der Analyse in klassen- und schülerbezogene Auswertungen entspricht einerseits der Tatsache, dass Unterricht der Lehrkräfte in der Regel auf die gesamte Klasse ausgerichtet ist und für die Lernenden in dieser Klasse eine gemeinsame Erfahrungsgrundlage darstellt; daher werden für die Vergleiche hinsichtlich des Unterrichtserfolgs die Ergebnisse aller Schüler in der Klasse herangezogen, die in Form von Klassenmittelwerten aggregiert sind. Auf der anderen Seite lernt jedes Kind auf seine individuelle Weise und bringt seine persönlichen Voraussetzungen in den Lernprozess ein; daher werden die Vergleiche zwischen unterschiedlich erfolgreich lernenden Schülern auf der Grundlage der individuellen Leistungsergebnisse durchgeführt und die entsprechenden Unterrichtsmerkmale den einzelnen Kindern zugeordnet.

3.1 Wirkungsmodell für lernförderlichen Unterricht

Für die wissenschaftliche Begleitung des PLUS wurde ein hypothetisches Wirkungsmodell für den Lernerfolg im Lesen und (Recht-) Schreiben entworfen, aus dem Vorschläge für Veränderungen in der Schulpraxis entwickelt, Maßnahmen für die Lehrerfortbildung geplant und Kriterien für die projektbegleitende Evaluation gewonnen werden können (vgl. May 1994c).

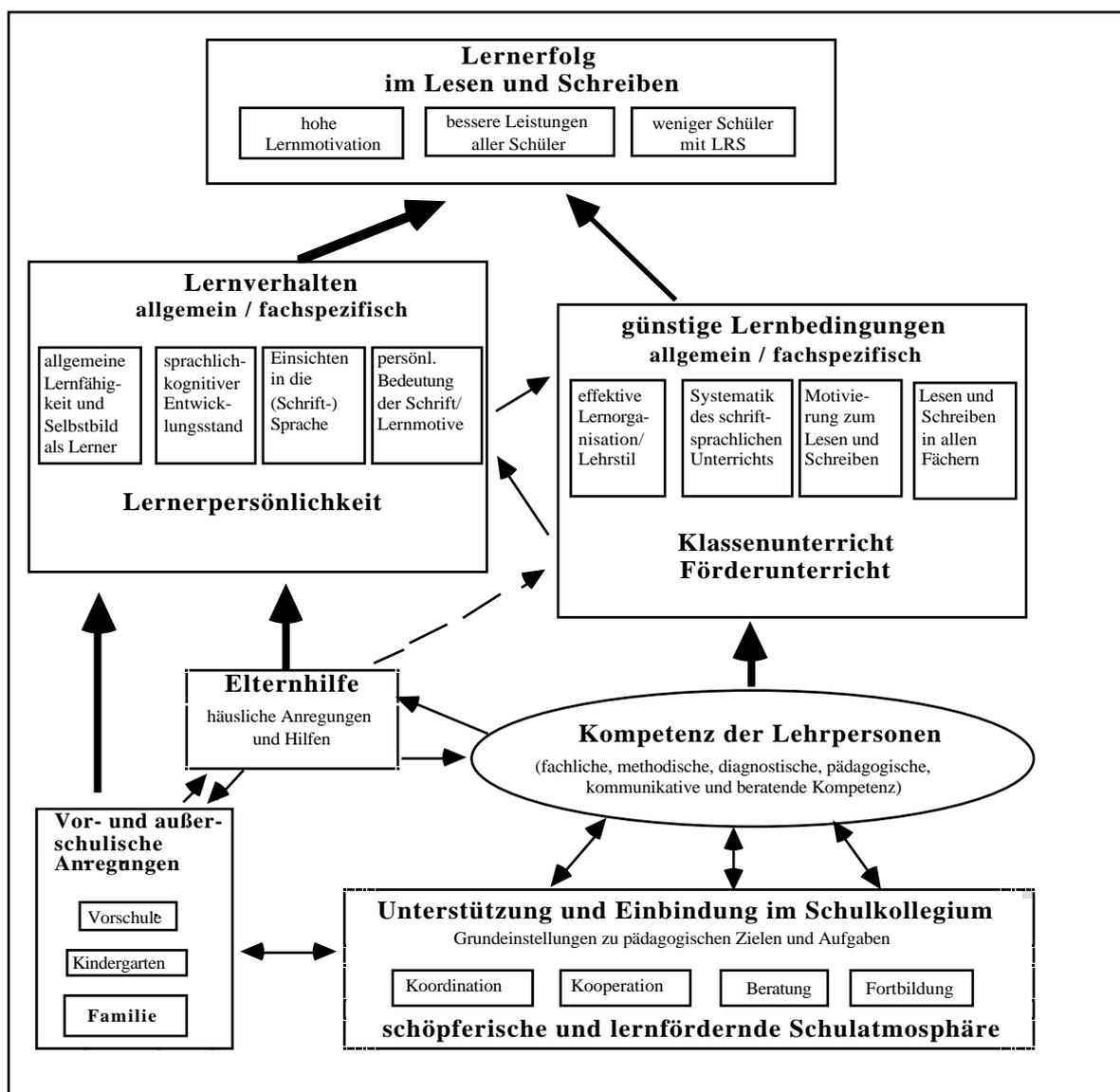


Abbildung 3.1: Wirkungsmodell des lernförderlichen Unterrichts im Lesen und Schreiben

Der Lernerfolg im Rahmen des schulischen Unterrichts wird in diesem Modell (siehe Abbildung 3.1) im Hinblick auf drei Ziele definiert, die im Laufe der Zeit so weit wie möglich zu realisieren sind:

- (1) möglichst hohe Lernmotivation der Schüler
- (2) bessere Leistungen in der Klasse insgesamt
- (3) möglichst wenige Kinder mit andauernden Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS)

Das Wirkungsmodell unterscheidet zwei grundlegende Wirkungsstränge für den Lernerfolg der Schüler, die in komplexer Weise ineinandergreifen und sich wechselseitig beeinflussen:

- (a) Die *Persönlichkeit der Lernenden*, durch die ihre *individuellen Lernvoraussetzungen* bestimmt werden, wird in hohem Maße durch Faktoren des *außerschulischen Umfelds* (Familie, soziokulturelle Lern- und Anregungsbedingungen) beeinflusst.
- (b) Die *Lernbedingungen in der Klasse* werden entscheidend durch die *Unterrichtsorganisation* und das *Interaktionsverhalten der Lehrer* gegenüber den Schülern bestimmt, deren Handlungsmöglichkeiten ihrerseits von den Bedingungen in der Schule und den Merkmalen des Kollegiums beeinflusst werden.

Die wichtigsten *Lernvoraussetzungen des Kindes* beim Schriftspracherwerb sind nach diesem Modell sein sprachlich-kognitiver Entwicklungsstand, seine allgemeine Lernfähigkeit und sein Selbstbild als Lernender, seine gegenstandsspezifischen Vorkenntnisse (Einsichten in den Aufbau von Sprache und Schrift) sowie seine Erfahrungen der persönlichen Bedeutsamkeit des Schriftsprachgebrauchs. Ein wesentlicher Teil dieser Lernvoraussetzungen, die die gesamte Persönlichkeit des Kindes umfassen (und daher auch umfassender als „Lernvoraussetzungen“ begriffen werden), können nicht direkt von der Schule beeinflusst werden, sondern werden wesentlich von außerschulischen Faktoren (wie den Anregungsbedingungen im Elternhaus und in der weiteren Umwelt des Kindes, seine vorschulischen Lernerfahrungen, außerschulische Förderangebote usw.) bestimmt. Die Lernvoraussetzungen sind jedoch nicht als statisch anzusehen, sondern als eine sich im schulischen und außerschulischen Lern- und Entwicklungsprozess ständig verändernde Gesamtheit der persönlichen Lernbedingungen eines Kindes.

Gerade in den Anfangsphasen des Schriftspracherwerbs wird ein Großteil der Lernprozesse durch die Instruktionen der Lehrenden im Unterricht gesteuert, und auch die individuelle Verarbeitung schriftsprachlicher Handlungserfahrungen (learning by doing) geschieht im Rahmen und infolge des schulischen Unterrichts. Infolgedessen werden die aktuellen Lern(er)voraussetzungen ständig durch den Unterricht und die Lehrenden beeinflusst. Gleichzeitig muss ein schülerorientierter Unterricht auch stets die Lernvoraussetzungen der Schüler berücksichtigen und aufgreifen, so dass Lern(er)voraussetzungen und Unterricht sich wechselseitig bestimmen. Der Unterricht regt Lernprozesse und damit fortschreitende Lernstände an, die es wiederum ermöglichen, anspruchsvollere und komplexere Aufgaben im Unterricht zu behandeln.

Der Lernerfolg hängt demnach entscheidend davon ab, wie das Kind seine Lern(er)voraussetzungen nutzen kann, um sich produktiv mit dem Lerngegenstand auseinanderzusetzen. Zwar kann der *Unterricht* nicht direkt beeinflussen, wie rasch und ökonomisch das einzelne Kind

neue Informationen verarbeitet und welche schriftsprachlichen Erfahrungen es außerhalb der Schule sammelt. Jedoch kann der Unterricht wesentlich dazu beitragen, dass die verfügbare Lernzeit möglichst effektiv genutzt wird. Die für einen förderlichen Unterricht (Klassenunterricht und andere schulische Förderangebote) entscheidenden Faktoren bestehen in der Schaffung einer günstigen *Lernorganisation* (z.B. die Passung zwischen individuellen Lernvoraussetzungen und Unterrichtsangebot, Herausbildung von Arbeitsroutinen), in der *Systematik* des schriftsprachlichen Unterrichts (z.B. Abfolge der Lernangebote, Vermeidung von Einseitigkeiten beim Erarbeiten von Prinzipien), in Maßnahmen zur *Motivierung* zum Lesen und Schreiben (z.B. durch interessante Projekte, anerkennende und stimulierende Rückmeldungen) und im häufigen *Lesen und Schreiben in allen Schulfächern*.

Diese für die Lerneffektivität förderlichen Unterrichtsbedingungen hängen neben den materiellen Voraussetzungen und dem institutionellen Rahmen entscheidend von der *Kompetenz der Lehrpersonen* ab, das heißt von ihren fachlichen, methodischen, diagnostischen, pädagogischen und kommunikativen Fähigkeiten. Darüber hinaus beeinflussen die Lehrpersonen über ihr *Modellverhalten* (z.B. durch ihren persönlichen Umgang mit Schwierigkeiten) die Lernenden, und sie können indirekt auf die Lernvoraussetzungen der Lernenden wirken, indem sie z.B. die Eltern und andere Personen hinsichtlich der Gestaltung der außerschulischen Lernumwelt beraten. Die Kompetenz und die Möglichkeiten der Lehrpersonen zur Schaffung eines lernförderlichen Unterrichts hängen nicht nur von ihren allgemeinen persönlichen Voraussetzungen und ihrer Qualifikation ab, sondern werden nicht unwesentlich durch die Schumatmosphäre, die sie mitgestalten, bedingt. Dazu gehören Faktoren wie die Kooperation zwischen den Lehrpersonen, die Koordination und gegenseitige Beratung sowie die schulinterne Fortbildung (z.B. im Rahmen themenbezogener Konferenzen), das gesamte Lehr- und Lernklima in der Schule sowie die „Grundübereinkünfte“ über pädagogische Aufgaben und Ziele unter den Lehrkräften.

3.2 Lernerfolg im Zusammenwirken von Lernerpersönlichkeit und Unterricht

Zur Überprüfung der Annahmen des Wirkungsmodells wurden die im Rahmen der Längsschnittuntersuchung erhobenen Variablen einer Korrelationsanalyse unterzogen. Hierfür wurden die Daten der Teilstichprobe von Kindern herangezogen, für die neben Testergebnissen und Textprodukten auch Beschreibungen und Einschätzungen durch die Klassenlehrer vorliegen. Grundlage für die Korrelationsanalysen sind die schülerbezogenen Daten, denen die auf die gesamte Klasse, auf die Schule oder auf das schulische Umfeld bezogenen Angaben zugeordnet wurden.

Tabelle 3.2.1: Variablenbündelungen für die Korrelationsanalysen zum Lernerfolg⁶⁸

Variablenbezeichnung	faktorenanalytisch gebündelte Teilvariablen	Form der Datenerhebung
Lernerfolg	<ul style="list-style-type: none"> • mittlerer Lernzuwachs in der Rechtschreibung Kl. 1 bis 4 • mittlerer Lernzuwachs im Textschreiben Kl. 1 bis 4 • Mittelwert für Motivation und Selbstbild Kl. 2 bis 4 	Rechtschreibtest Produktbewertung Selbstbeschreibung
Lernerpersönlichkeit	<ul style="list-style-type: none"> • allgemeine Leistungsfähigkeit • schriftsprachliche Leistungen • Selbstvertrauen und psychische Belastbarkeit • Motivation, Lern- und Arbeitsverhalten • Sozialverhalten und soziale Integriertheit • Regelverhalten 	KL-Fragebogen
soziokulturelles Umfeld und häusliche Hilfestellung	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialindex (Erhebung zur Lernausgangslage Kl. 5, 1995) • soziale Belastung der Schule (Voruntersuchung 1993/94) • soziale Belastung der Schule • Ausmaß der regelmäßigen Schulkontakte der Eltern • Ausmaß häuslicher Hilfestellung 	(Elternbefragung) Schulaufsicht SL-Fragebogen KL-Fragebogen KL-Fragebogen
Verhalten in der Klasse	<ul style="list-style-type: none"> • Lern- und Arbeitsverhalten in der Klasse • Sozialverhalten in der Klasse 	KL-Fragebogen
Lehrerverhalten	<ul style="list-style-type: none"> • Orientierung auf den Unterrichtsablauf • Aufmerksamkeit für die Kinderäußerungen 	KL-Fragebogen
Struktur des Unterrichts	<ul style="list-style-type: none"> • mittlere Lesezeit im Unterricht Kl. 1 bis 4 • mittlere Dauer des Schreibens im Unterricht Kl. 1 bis 4 • mittlere Anzahl der Leseprojekte Kl. 1 bis 4 • mittlere Anzahl der Schreibprojekte Kl. 1 bis 4 	KL-Fragebogen
klassenübergreifende Bedingungen der Schule	<ul style="list-style-type: none"> • Anzahl der Konferenzen zum Thema „Lesen und Schreiben“ • Anzahl der schulinternen Fortbildungsveranstaltungen • Bewusstsein für die Bedeutung des Lesens und Schreibens im Kollegium 	SL-Fragebogen SL-Fragebogen SL-Fragebogen
Konzept des Förderunterrichts	<ul style="list-style-type: none"> • Ausgewogenheit der Zielbereiche für den Förderunterricht („spezifische Fertigkeiten“, „Lernstrategien“, „Motivation“) • Verhältnis externer zu interner Förderung in der Klasse 	KL-Fragebogen SB-Fragebogen
Kooperation zwischen Klassen- und Förderlehrerin	<ul style="list-style-type: none"> • Intensität und Klima der Arbeitsbeziehungen • kooperative Gestaltung der Förderung • Kooperation im Klassenunterricht • Abgrenzung der Aufgabenbereiche 	KL-Fragebogen SB-Fragebogen

Um den Lernerfolg möglichst umfassend zu bestimmen, werden nicht nur der Leistungszuwachs in den beiden Teilbereichen Rechtschreibung und Textkompetenz herangezogen, sondern darüber hinaus auch das Ausmaß der von den Schülern selbst eingeschätzten Motivation zum Lesen und Schreiben. Als *Definition des Lernerfolgs* in diesem umfassenderen Sinne gilt, dass die Schüler im Laufe der Grundschulzeit möglichst große Lernfortschritte in der Rechtschreibung und in der Textgestaltung erzielen und dabei gleichzeitig ein möglichst hohes Maß an Motivation für das Lesen und Schreiben zeigen. Operationalisiert werden diese *Kriterien für den Lernerfolg* durch die Variablen

⁶⁸ Zur Beschreibung der Einzelvariablen siehe den Gesamtbericht (May 2000b).

- mittlerer *Lernzuwachs in der Rechtschreibung* in den Klassen 1 bis 4
- mittlerer *Lernzuwachs in der Textkompetenz* in den Klassen 1 bis 4
- Mittelwert für *Motivation und Selbstbild* in den Klassen 2 bis 4

Um die Anzahl der Korrelationsbeziehungen der Übersichtlichkeit wegen zu begrenzen, wurden die Einzelvariablen der verschiedenen Bereiche mit Hilfe von Faktorenanalysen zusammengefasst. Hierfür wurden nur solche Variablen herangezogen, die für alle betreffenden Klassen bzw. Kinder erhoben worden waren und für die sich für jede Klasse bzw. jeden Schüler quantifizierbare Werte bestimmen lassen. Tabelle 3.2.1 gibt eine Übersicht über die für die Korrelationsanalysen vorgenommenen Variablenbündelungen.

Da nur ein Teil der Kinder Förderunterricht erhielt, wurde die Korrelationsanalyse in zwei Schritten durchgeführt.

- (1) Die Beziehungen der im *Klassenunterricht* wirksamen Variablen wurden auf der Basis der Daten aller Schüler der betreffenden Klassen, für die diese Daten vorlagen, analysiert.
- (2) In die Analyse der Korrelationen der mit dem *Förderunterricht* zusammenhängenden Variablen wurden nur die Kinder einbezogen, die in ihrer Klasse eine gesonderte Förderung erhielten.

Da die verschiedenen Bedingungen und Merkmale des Unterrichts und der Schüler sich wechselseitig bedingen und daher nicht von einfachen Ursache-Wirkung-Beziehungen auszugehen ist, wurde als statistisches Maß für die Darstellung der Zusammenhänge zwischen den Variablen die Korrelation gewählt. Die statistische Korrelation stellt die Enge der Zusammenhänge in einer größeren Gruppe von Individuen dar, ohne jedoch Aussagen über die Richtung möglicher Kausalwirkungen zu treffen.

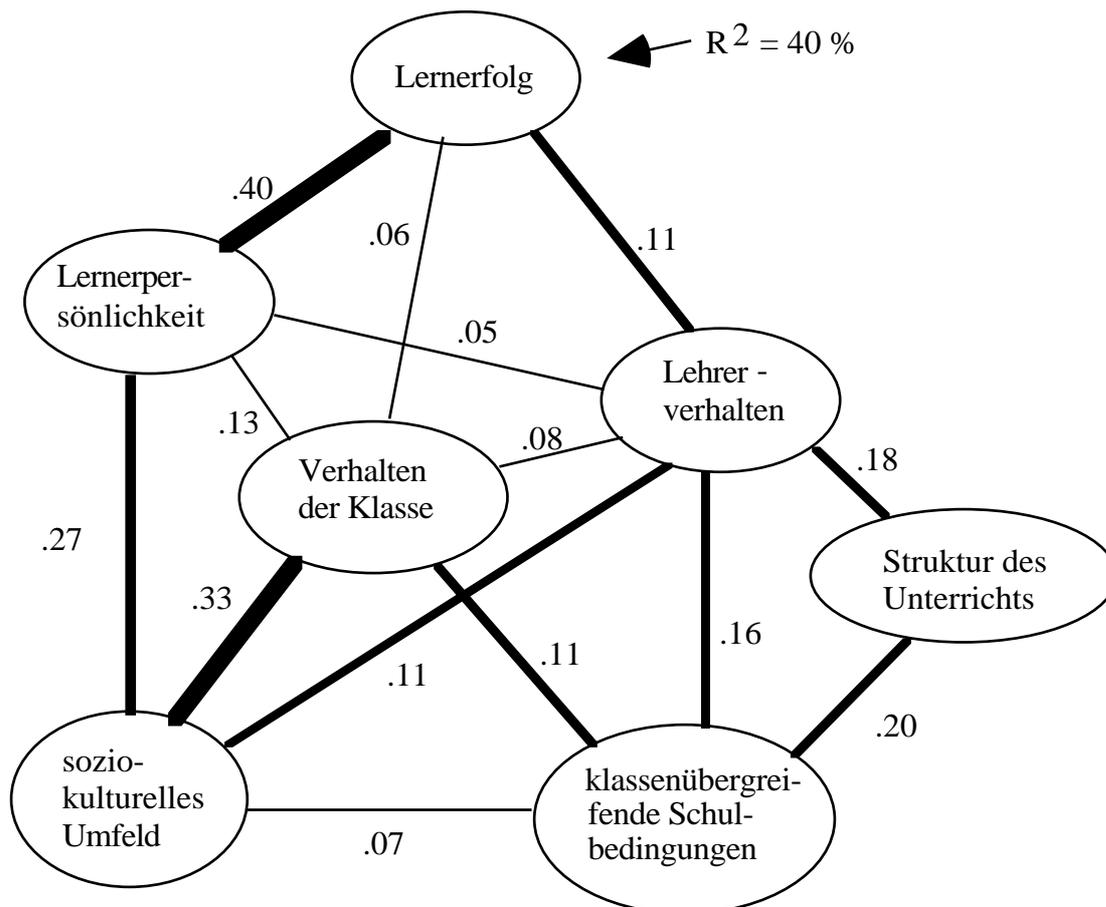
Einfache Korrelationen zwischen Variablen, die innerhalb eines komplexen Gefüges gegenseitiger Zusammenhänge stehen, erlauben allerdings auch keine Aussage darüber, inwieweit zwei Variablen tatsächlich in einem direkten Zusammenhang stehen oder lediglich vermeintlich korrelieren; denn die Korrelation zweier Variablen kann auch durch eine oder mehrere andere Variablen, zu denen die untersuchten Variablen ebenfalls einen Zusammenhang aufweisen, verursacht sein. Um derartige „Scheinkorrelationen“ (vgl. Stelzl 1982) möglichst auszuschließen, wurden für alle Variablenpaare anstelle der einfachen Korrelationen sog. *Partialkorrelationen* unter Kontrolle aller übrigen Variablen berechnet. Die auf diese Weise zwischen den Variablenpaaren bestimmten „bereinigten“ Korrelationswerte fallen zahlenmäßig meist geringer als die einfachen Korrelationswerte aus, da die Partialkorrelationen ausschließlich die direkten Beziehungen zwischen den betreffenden Variablen unter Ausschaltung des Einflusses aller übrigen Variablen wiedergeben. Die Größenordnung der Korrelationen wird in den Abbildungen 3.2.2a

und 3.2.2b durch die Stärke der Verbindungslinie dargestellt; nicht-signifikante Korrelationen wurden weggelassen.

(a) Lernerfolg im Kontext von Lernermerkmalen und Klassenunterricht

Abbildung 3.2.2a zeigt die Partialkorrelationen der individuellen und Klassenmerkmale im Rahmen des Klassenunterrichts. Die empirische Basis bilden 218 Kinder aus 66 Klassen, von denen die entsprechenden Daten vorliegen. Die multiple Korrelation zwischen der Variable „Lernerfolg“ und den übrigen Variablen ergibt $R = .63$, d.h., die multiple Determination R^2 beträgt 40 %. Die Korrelationen ab $r_{xy.z} = .05$ sind statistisch signifikant ($p < .05$); Korrelationen mit Werten $r_{xy.z} > .10$ sind statistisch hochsignifikant ($p < .01$).

Abbildung 3.2.2a: Lernerfolg im Kontext individueller, schulischer und außerschulischer Bedingungen (n = 218)



Die stärksten Zusammenhänge ergeben sich zwischen den Variablen „Lernerfolg“ und „Lernerpersönlichkeit“ sowie zwischen der Variable „soziokulturelles Umfeld“ und den Variablen „Verhalten der Klasse“ und „Lernerpersönlichkeit“. Dies bestätigt die bekannte Tatsache, dass individueller Lernerfolg in erster Linie mit den Merkmalen der Lernerpersönlichkeit zusammenhängt und diese ihrerseits starke Wurzeln in den soziokulturellen Umfeldbedingungen hat.

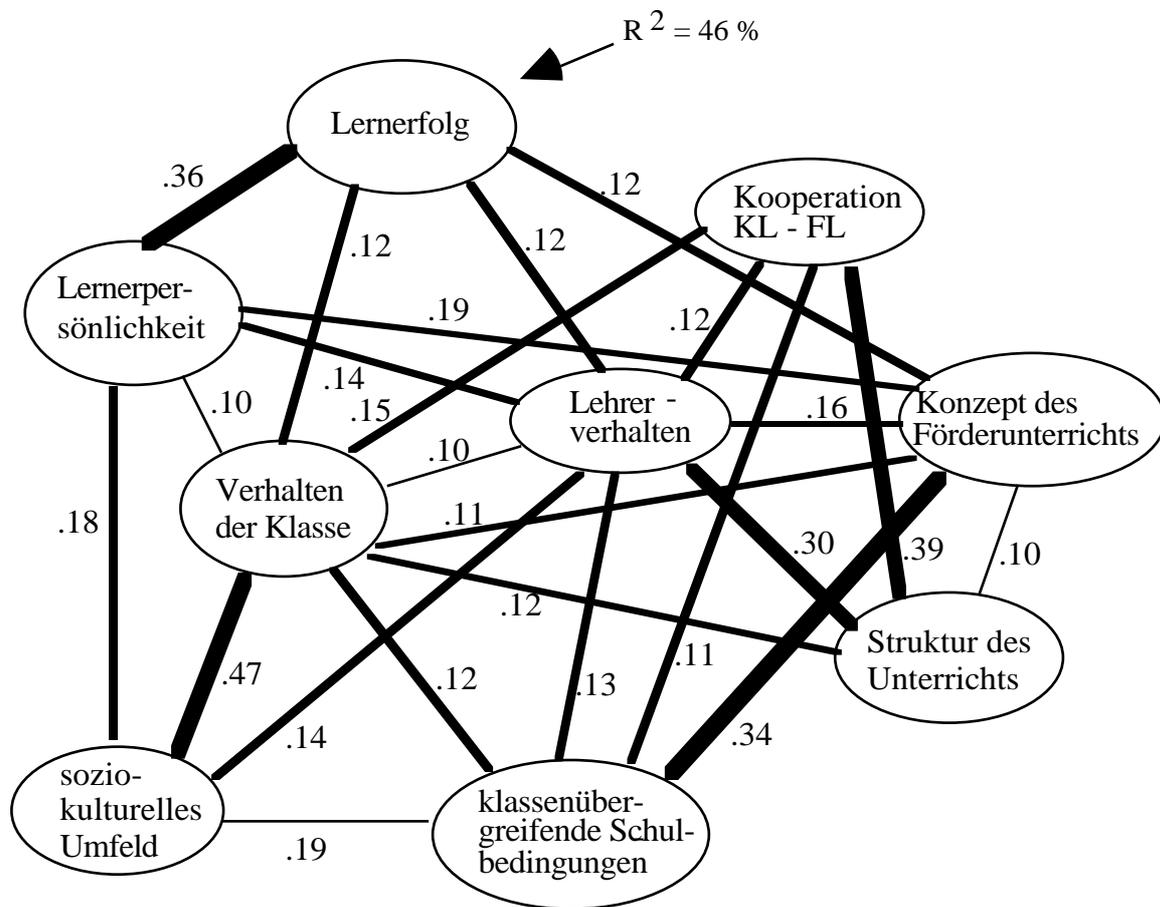
Neben der Verbindung zur Variable „Lernerpersönlichkeit“ ergeben sich für die Variable „Lernerfolg“ noch zwei weitere signifikante Zusammenhänge, nämlich zu den Variablen „Verhalten der Klasse“ und „Lehrerverhalten“. Diese drei Variablen bilden demnach die Knotenpunkte für unmittelbare Zusammenhänge mit dem individuellen Lernerfolg, allerdings mit deutlicher Abstufung. Zwischen den übrigen Variablen (Umfeldbedingungen, Schulmerkmale, Unterrichtsstruktur) und dem Lernerfolg ergeben sich keine direkten Beziehungen, wenn der Einfluss anderer Variablen kontrolliert wird. Eine Wechselwirkung zwischen diesen Variablen und dem Lernerfolg findet demnach nur indirekt über die Zusammenhänge mit anderen Variablen statt, die ihrerseits eine direkte Korrelation mit dem Lernerfolg aufweisen.

Mit insgesamt sechs statistisch signifikanten Partialkorrelationen weist die Variable „Lehrerverhalten“ die meisten Beziehungen zu anderen Variablen auf. Sie nimmt demnach eine Schlüsselstellung innerhalb des hier betrachteten Wirkungsgefüges im Zusammenhang mit Lernerfolg in der Schule ein. An zweiter Stelle folgt mit fünf signifikanten Partialkorrelationen die Variable „Verhalten der Klasse“. Die Variable „Struktur des Unterrichts“ weist demgegenüber die wenigsten signifikanten Partialkorrelationen auf; lediglich die Beziehungen zum Lehrerverhalten und zu den klassenübergreifenden Schulbedingungen sind statistisch bedeutsam.

(b) Lernerfolg von Kindern mit Lernschwierigkeiten im Kontext von Lernerpersönlichkeit, Unterricht und Förderunterricht

Abbildung 3.2.2b zeigt die Partialkorrelationen zwischen individuellen und klassenbezogenen Merkmalen im Rahmen des Klassenunterrichts unter Einbeziehung von Merkmalen des Förderunterrichts. Zu den bereits in Abbildung 3.2.2a dargestellten Variablen kommen die Variablen „Konzept des Förderunterrichts“ sowie „Kooperation der Klassen- und Förderlehrerin“ hinzu. Die empirische Basis dieser Detailanalyse bilden 134 Förderkinder aus denselben 66 Klassen, von denen die entsprechenden Daten auch zum Förderunterricht vorliegen. Die multiple Korrelation zwischen der Variable „Lernerfolg“ und den übrigen Variablen ergibt hier $R = .68$, die multiple Determination R^2 beträgt demnach 46 %. Wegen der geringeren Größe dieser Teilstichprobe sind die Korrelationen erst ab $r_{xy.z} = .10$ statistisch fraglich signifikant ($p < .10$), und die statistisch signifikanten Korrelationen ($p < .05$) weisen Werte von $r_{xy.z} > .15$ auf.

Abbildung 3.2.2b: Lernerfolg leistungsschwacher Kinder im Kontext mit individuellen Merkmalen sowie mit Bedingungen des Klassen- und Förderunterrichts (n = 134)



Infolge der durch die Merkmale des Förderunterrichts vergrößerten Variablenanzahl ergeben sich mehr Einzelbeziehungen als bei der Beschränkung auf den Klassenunterricht. Dennoch lassen sich die Grundstrukturen beider Korrelationsanalysen gut miteinander vergleichen. Würde man die Beziehungslinien, die die beiden Variablen „Konzept des Förderunterrichts“ und „Kooperation zwischen Klassen- und Förderlehrer“ mit den übrigen Variablen verbinden, aus der Abbildung 3.2.2b herausnehmen, ergäbe sich nahezu dieselbe Beziehungsstruktur wie in Abbildung 3.2.2a. Dies unterstreicht, dass der Lernerfolg der Kinder mit Lernschwierigkeiten im schulischen Unterricht von den gleichen Bedingungen und Merkmalen beeinflusst wird wie bei den übrigen Kindern: Im Mittelpunkt stehen auch bei ihnen die Variablen „Lehrerverhalten“ und „Verhalten der Klasse“, die mit jeweils acht signifikanten Partialkorrelationen die meisten Beziehungen mit den übrigen Variablen aufweisen.

Im Unterschied zum Beziehungsgeflecht in Abbildung 3.2.2a ergeben sich für die Teilgruppe der lernschwachen Kinder jedoch relativ stärkere Korrelationen zwischen dem Lernerfolg und den schulischen Variablen. Dies bestätigt die Ergebnisse der Prozessanalyse des Unterrichts, die

für die lernschwachen Kinder einen engeren Zusammenhang zwischen Lernerfolg und den Unterrichtsvariablen „Lehrer-Schüler-Interaktion“ sowie „Interaktion zwischen Schülern“ als bei den übrigen Schülern erbringt (siehe Kapitel 3.2.3). Zudem ergibt sich eine direkte Verbindung zwischen dem individuellen Lernerfolg der Förderkinder und der Variable „Konzept des Förderunterrichts“, die durch den Zeitanteil externer Förderung sowie die Ausgewogenheit verschiedener Förderziele operationalisiert ist.

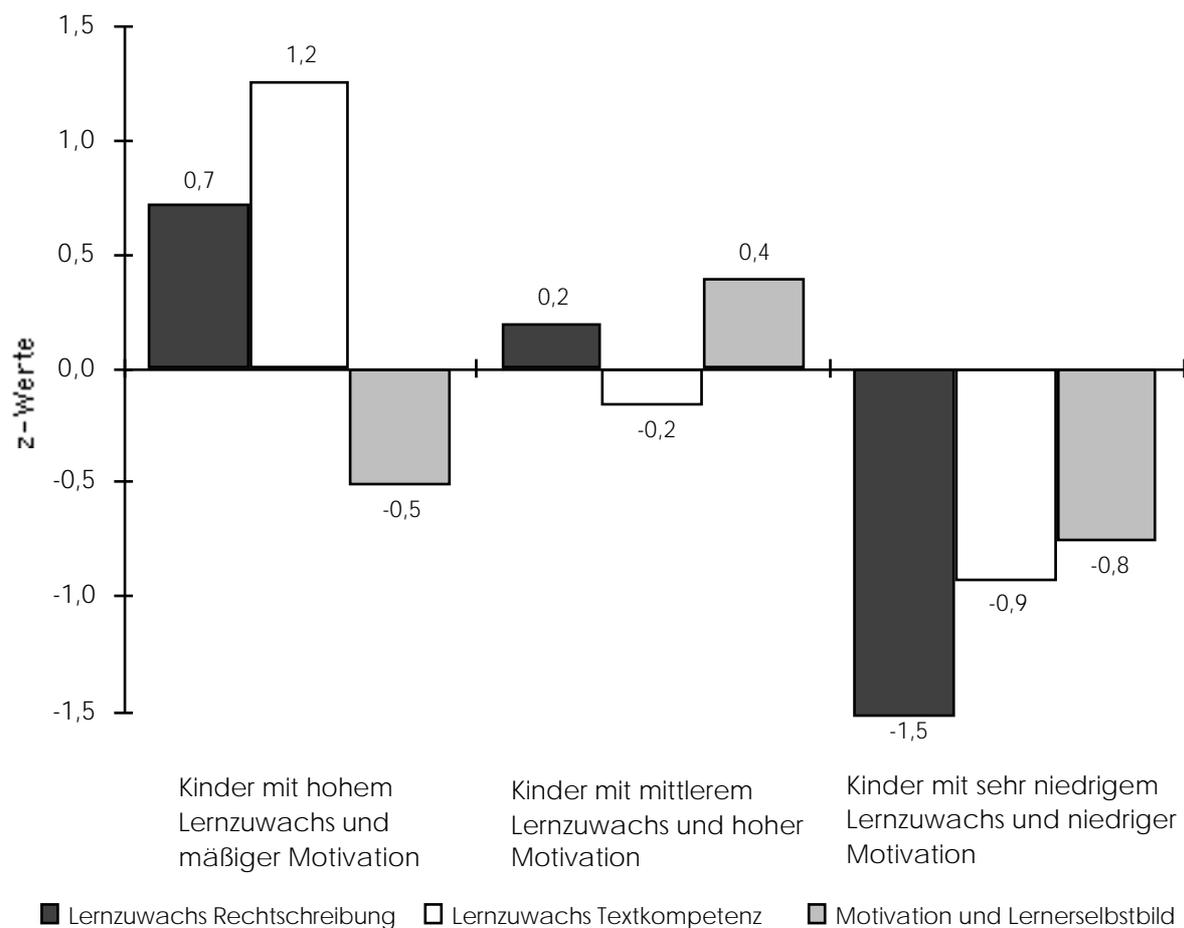
Die beiden Variablen, die den Förderunterricht kennzeichnen, weisen darüber hinaus verschiedene signifikante Partialkorrelationen mit anderen schulischen Variablen auf. Die Variable „Konzept des Förderunterrichts“ weist die höchste Partialkorrelation mit der Variable „klassenübergreifende Schulbedingungen“ auf; dies erklärt sich u.a. aus der Rolle der Schriftsprachberater, die in der Regel in mehreren Klassen tätig sind und auch über ihre Initiativen in Konferenzen und schulinternen Fortbildungsveranstaltungen die klassenübergreifenden Bedingungen in der Schule beeinflussen. Die zahlenmäßig zweitengste Partialkorrelation ergibt sich zwischen den Variablen „Kooperation von Klassen- und Förderlehrerin“ und „Struktur des Klassenunterrichts“. Diese beiden Variablen bedingen sich demnach in der hier operationalisierten Weise in hohem Maße; d.h., je mehr Projekte und eigenständige Arbeitsphasen der Unterricht aufweist, desto intensiver ist die Kooperation zwischen den Lehrkräften. Dies erscheint plausibel, denn die Kooperation zweier Lehrkräfte erleichtert die Durchführung von Projekten, während eine projektorientierte Öffnung des Unterrichts wiederum die Kooperation erleichtert. Ein direkter Zusammenhang dieser Variablen mit dem Lernerfolg ergibt sich jedoch nicht.

3.3 Merkmale lernerfolgreicher Schüler

Nachdem die bisherige Analyse ergab, dass der Lernerfolg aller Schüler – wenngleich in unterschiedlichem Ausmaß – sowohl mit individuellen Merkmalen (Lernerpersönlichkeit) als auch mit Unterrichtsmerkmalen zusammenhängt, sollen im Folgenden diese Bedingungsvariablen für den Lernerfolg analysiert werden. Um die Relevanz der verschiedenen schülerbezogenen Variablen für den Lernerfolg zu analysieren, sollen Gruppen von Schülern mit unterschiedlichem Lernerfolg verglichen werden. Um zu prüfen, ob sich innerhalb der Gesamtstichprobe verschiedene Lernergruppen ausmachen lassen, die sich hinsichtlich der Lernerfolgskriterien qualitativ unterscheiden, wurde für die Gruppenbildung nicht mit Hilfe der Werte der Faktorenanalyse aus den drei LernerfolgsvARIABLEN durchgeführt. Denn in der Faktorenanalyse ergibt sich mit diesen drei Variablen zwar nur ein einziger Faktor, jedoch werden damit lediglich 47,8 Prozent der gemeinsamen Varianz aufgeklärt. Daher erscheint es für die Beschreibung verschiedener Typen von Lernern sinnvoller, die Gruppierung mit Hilfe eines Verfahrens vorzunehmen, das in der Lage ist, die Stichprobe nach dem Verhältnis der einzelnen Variablen zueinander zu klassifizieren. Daher wurde zur Herausbildung von Vergleichsgruppen unterschiedlich erfolgreich lernender Kin-

der in der Gesamtstichprobe eine Clusteranalyse mit den drei LernerfolgsvARIABLEN „Lernzuwachs in der Rechtschreibung“, „Lernzuwachs im Textschreiben“ sowie „Motivation und Selbstbild als Lerner“ durchgeführt. Die Ergebnisse der Clusteranalyse⁶⁹ ergeben drei gut interpretierbare Cluster, die sich nach den z-Werten der Kriteriumsvariablen (siehe Abbildung 3.3.1) folgendermaßen beschreiben lassen:

Abbildung 3.3.1: Gruppen unterschiedlich lernerfolgreicher Schüler (Ergebnisse der Clusteranalyse)



Gruppe 1 Kinder mit einem hohen Lernzuwachs in der Rechtschreibung und mit einem sehr hohen Lernzuwachs in der Textkompetenz, jedoch mit einer eher geringen Selbsteinschätzung der Motivation für Lesen und Schreiben in der Schule (Anteil in der Gesamtstichprobe: 18,3 Prozent)

⁶⁹ Es wurde eine hierarchische Clusteranalyse nach der sog. WARD-Methode durchgeführt, die zur Cluster-Bildung das Kriterium eines möglichst geringen Anstiegs der Summe der Abweichungsquadrate innerhalb der Cluster zugrunde legt (vgl. Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber 1994; Bortz 1993).

Gruppe 2 Kinder mit einem mittleren Lernzuwachs in der Rechtschreibung sowie in der Textkompetenz und gleichzeitig relativ hoher Motivation für Lesen und Schreiben in der Schule (Anteil: 62,6 Prozent)

Gruppe 3 Kinder mit einem extrem geringen Lernzuwachs in der Rechtschreibung, einem sehr geringen Lernzuwachs in der Textkompetenz und mit niedriger Motivation für Lesen und Schreiben in der Schule (Anteil: 19,1 Prozent)

Die drei Lernerfolgsgruppen lassen sich weiter differenzieren, wenn man die Entwicklung ihrer Durchschnittswerte in den schriftsprachlichen Leistungen sowie in weiteren Variablen, die für die Gesamtstichprobe vorliegen, in Tabelle 3.3.2 betrachtet.

Tabelle 3.3.2: Leistungsentwicklung und Lernmotivation bei Schülern mit unterschiedlichem Lernerfolg

Variable	Lernerfolgsgruppe						Effektstärke
	1		2		3		
	M	s	M	s	M	s	
Rechtschreibung							
LB 1: Lernbeobachtung Nov. Kl. 1	15,6	7,0	17,1	6,7	11,4	5,7	0,83
LB 2: Lernbeobachtung Febr. Kl. 1	20,2	7,4	22,0	6,5	15,4	6,8	0,94
HSP 1: Graphemtreffer Kl. 1	45,7	10,0	45,5	8,2	38,4	12,4	0,71
HSP 2: Graphemtreffer Kl. 2	131,0	11,4	126,5	12,2	113,7	20,1	1,06
HSP 3: Graphemtreffer Kl. 3	179,6	9,7	169,7	10,9	153,3	18,8	1,70
HSP 4/5: Graphemtreffer Kl. 4	266,3	6,9	255,9	7,8	234,0	9,1	2,09
Bildgestaltung (*)							
Bildbewertung Kl. 1 („Fell“)	3,02	0,96	2,84	0,97	2,51	0,94	0,53
Bildbewertung Kl. 2 („Koffer“)	3,08	0,90	2,76	0,86	2,60	0,94	0,54
Bildbewertung Kl. 3 („Fantasie“)	2,87	0,92	2,59	0,87	2,27	0,77	0,68
Bildbewertung Kl. 4 („Senecio“)	2,84	0,95	2,45	0,90	2,22	0,84	0,49
Textkompetenz (*)							
Textbewertung Kl. 1 („Fell“)	2,97	1,02	2,88	0,99	2,39	0,92	0,57
Textbewertung Kl. 2 („Koffer“)	3,54	0,92	2,84	0,74	2,37	0,79	1,36
Textbewertung Kl. 3 („Fantasie“)	3,59	0,82	2,68	0,69	1,95	0,54	1,95
Textbewertung Kl. 4 („Senecio“)	3,85	0,75	2,59	0,83	1,87	0,64	2,06
Motivation und Lernersehbild							
Schülersehbild Kl. 2	0,13	0,20	0,33	0,28	0,08	0,18	0,93
Schülersehbild Kl. 3	0,14	0,22	0,34	0,27	0,08	0,17	0,96
Schülersehbild Kl. 4	0,18	0,27	0,33	0,29	0,10	0,18	0,82
soziokulturelles Umfeld	0,17	0,88	0,06	0,88	-0,41	0,96	0,64
Ausländeranteil	27 %		31 %		33 %		0,13
Anteil Mädchen	53 %		53 %		34 %		0,38
Anzahl	259 (18,3 %)		883 (62,5 %)		271 (19,2 %)		1413

(*) kombinierte Bild- und Textaufgabe

Die Vergleiche der Gruppen hinsichtlich der Leistungsentwicklung ergeben für die verschiedenen Fähigkeitsbereiche unterschiedliche Trends:

Die mittleren *Rechtschreibleistungen* der Kinder mit hohem Lernzuwachs liegen in der ersten Klasse zunächst unterhalb derjenigen der Gruppe mit mittlerem Lernzuwachs, jedoch liegen die Leistungen beider Gruppen bereits zu diesem frühen Zeitpunkt deutlich über den Werten der Gruppe der Kinder mit geringem Lernzuwachs. Erst ab dem zweiten Schuljahr überholen die Kinder mit hohem Lernerfolg die mittlere Gruppe in der Rechtschreibleistung, und der Abstand zwischen den beiden Gruppen sowie gegenüber der dritten Gruppe wird kontinuierlich größer. In Klasse 4 erreicht die Effektstärke des Mittelwertunterschieds zwischen den Gruppen immerhin mehr als zwei Standardabweichungen.

Die Entwicklung der Mittelwertunterschiede hinsichtlich der *Textkompetenz* ergibt einen ähnlichen Trend: Deutliche Unterschiede bestehen von Anfang an zwischen der Gruppe der Kinder mit geringem Lernerfolg und den übrigen Kindern, und ab Klasse 2 werden auch die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen mit höherem Lernerfolg größer, und wegen der abnehmenden Streuung der Werte in der Gesamtstichprobe nimmt auch hier die Effektstärke der Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen mit der Zeit zu.

Die Tatsache, dass auch die mittleren Bewertungen für die *Bildgestaltung* bei den Bild- und Textaufgaben von Anfang an deutliche Unterschiede zwischen den Gruppen markieren, die Gruppenunterschiede jedoch mit den Schuljahren nicht zunehmen, zeigt, dass sich die Lernerfolgsgruppen auch hinsichtlich nicht-schriftsprachlicher Fähigkeiten unterscheiden. Dies deutet bereits darauf hin, dass die Unterschiede im Lernerfolg offenbar auch mit generellen Fähigkeitsunterschieden zusammenhängen.

Dieser Befund wird durch deutliche Unterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich des *Sozialfaktors* bestätigt.⁷⁰ Die Gruppe der Kinder mit hohem Lernerfolg stammt im Durchschnitt aus einem deutlich günstigeren soziokulturellen Umfeld als die Gruppe der Kinder mit mittlerem Lernerfolg und insbesondere die Gruppe mit niedrigem Lernerfolg. Dies entspricht den Ergebnissen der Korrelationsanalyse (siehe Abschnitt 3.2), die einen deutlichen Zusammenhang zwischen soziokulturellem Umfeld und Lernerpersönlichkeit sowie (indirekt) dem Lernerfolg erbrachte.

Hinsichtlich des *Ausländeranteils* ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Lernerfolgsgruppen. Da der Lernerfolg nicht durch die absolute Höhe der schriftsprachlichen Leistungen, sondern durch den spezifischen Leistungszuwachs definiert wird, ergibt sich kein

⁷⁰ Verschiedene Faktoren des sozialen Umfelds der Schule – darunter Variablen wie Einschätzung der sozialen Belastung durch die Schulleitungen, Buchbestand im Elternhaus, Bildungsniveau der Eltern, Erwerbsstatus des Vaters, Vorhandensein eines eigenen Kinderzimmers u.a. – wurden zu einer Variable „Sozialfaktor“ zusammengefasst, die signifikant mit den schriftsprachlichen Leistungen der Kinder und dem Lernzuwachs in den Klassen korreliert. Zur Operationalisierung des Sozialfaktors und zu Zusammenhängen mit den Schulleistungen siehe ausführlich den Gesamtbericht: May 2000b, Abschnitt 2.1.

Zusammenhang mit der Muttersprache: Kinder mit Deutsch als Zweitsprache sind in allen Lernerfolgsgruppen annähernd gleich stark vertreten.

Ein deutlicher Unterschied ergibt sich bei der *Geschlechterverteilung* in den Lernerfolgsgruppen; der Anteil der Mädchen ist in den erfolgreicher lernenden Gruppen mit je 53 Prozent deutlich höher als in der Gruppe mit geringem Lernerfolg (34 Prozent). Wie in vielen anderen Untersuchungen zum Lernen in der Schule ergibt sich auch hier ein deutlicher Zusammenhang zwischen Lernversagen und Geschlecht.

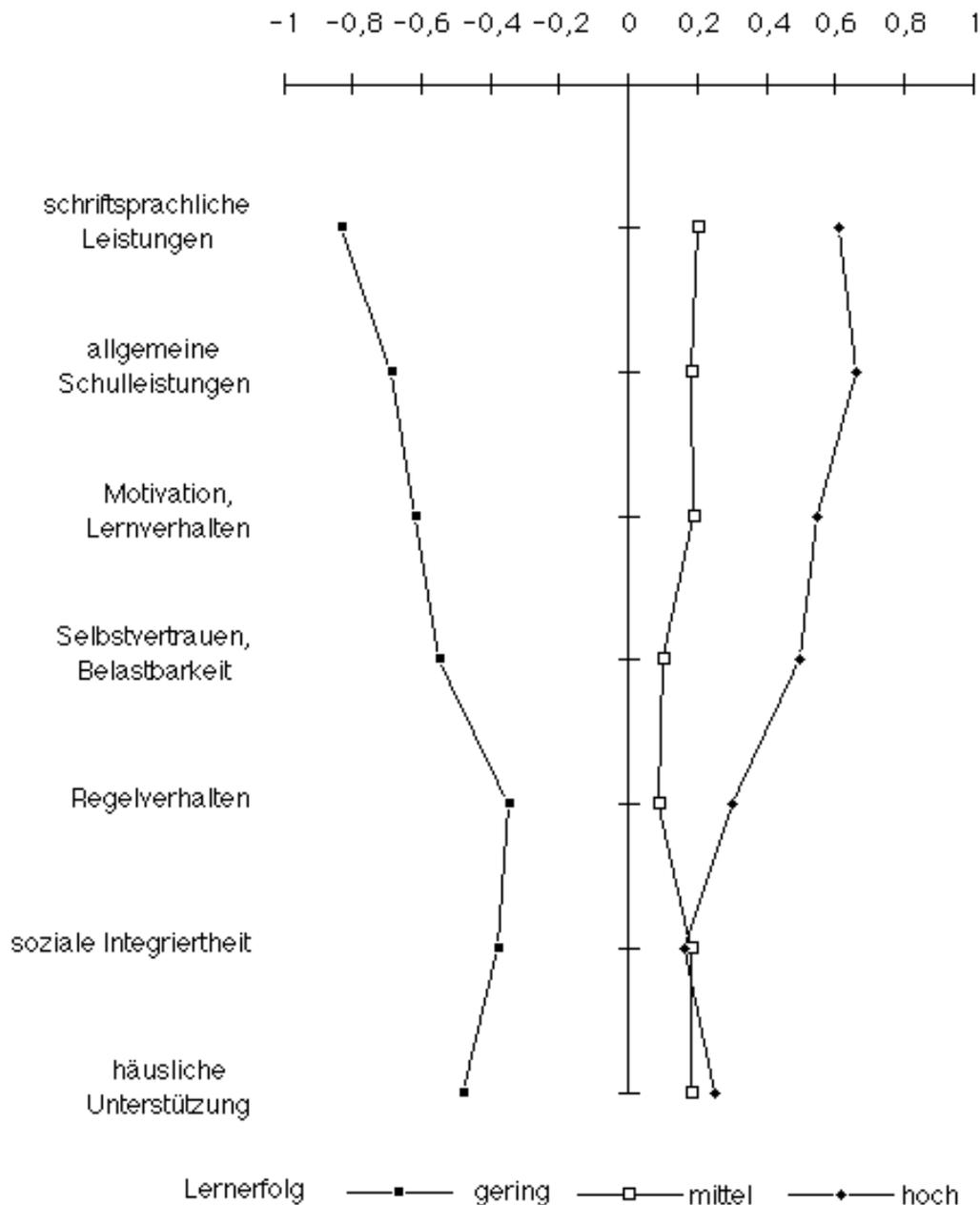
Die mittleren Gruppenwerte für die *Motivation* im Lesen und Schreiben und das schulische *Lerner selbstbild* ergeben einen anderen Trend als die Leistungsvariablen: Nicht die Kinder mit hohem Lernzuwachs zeigen die höchsten Motivationswerte, sondern die Kinder mit mittlerem Lernzuwachs schreiben sich selbst im Mittel deutlich höhere Motivationswerte als die beiden anderen Gruppen zu. Die Abstände zu den beiden Gruppen mit hohem bzw. niedrigem Lernerfolg sind fast gleich hoch, und die Mittelwertunterschiede bleiben in den drei Schuljahren, in denen diese Selbsteinschätzungen der Kinder erhoben wurden, etwa gleich groß. Dieses auf den ersten Blick überraschende Ergebnis widerspricht der Annahme, dass hoher Lernzuwachs in der Schule sich gleichzeitig auch in einer hohen Motivation niederschlägt, wie sie im Schülerselbstporträt zum Ausdruck kommt (Lesen und Schreiben bzw. Deutsch als Lieblingsfach und als Bereich hoher Fähigkeiten). Anstelle einer linearen *Beziehung zwischen Lernzuwachs und Motivation* deutet sich eher eine umgekehrt u-förmige Beziehung (parabolischer Zusammenhang) an: Kinder mit mittlerem Lernzuwachs zeigen die höchsten Werte für Motivation und Selbstbild, während sich für Kinder mit hohem und niedrigem Lernzuwachs im Durchschnitt geringere Werte ergeben. Eine mögliche Erklärung für diese widersprüchliche Beziehung zwischen Lernerfolg und Motivation besteht darin, dass der schulische Unterricht für die Kinder mit mittlerem Leistungsniveau bzw. mittlerem Lerntempo das höchste Ausmaß an Passung aufweist, während die Gruppen mit hohem bzw. niedrigem Lernerfolg tendenziell entweder unterfordert oder überfordert werden, so dass ihre Lernmotivation in der Schule geringer ausfällt.

Einschätzungen durch die Klassenlehrer

Eine weitere Differenzierung der Persönlichkeitsmerkmale von Kindern der verschiedenen Lernerfolgsgruppen ermöglicht ein Vergleich der Einschätzungen der Lernermerkmale durch die Klassenlehrer, die unabhängig von der Erhebung der Leistungsergebnisse erfolgte. Abbildung 3.3.3 zeigt die mittleren Werte der Lehrereinschätzungen für die drei Lernerfolgsgruppen, die der Teilstichprobe der Schüler ($n = 218$) entnommen wurden, für die diese Einschätzungen vorgenommen worden waren. Die Einteilung der Lernerfolgsgruppen erfolgte gemäß denselben Kriterien, die sich aus der Clusteranalyse in der Gesamtstichprobe ergeben.

Um die Darstellung übersichtlicher zu gestalten, wurden die Einschätzungen der verschiedenen Einzelvariablen durch die Klassenlehrer mit Hilfe von Faktorenanalysen zu übergeordneten Merkmalsbereichen gebündelt. Die in Abbildung 3.3.3 verwendete Skala bezieht sich auf diese Faktorwerte, die für alle in diese Teilanalyse einbezogenen Kinder jeweils Mittelwerte von $M = 0$ und Standardabweichungen von $s = 1$ ergeben.

Abbildung 3.3.3: Merkmale der Lernerpersönlichkeit in Gruppen unterschiedlich lernerfolgreicher Schüler (Einschätzungen der Klassenlehrer)



Die mittleren Werte der Lehrereinschätzungen für die drei Lernerfolgsguppen bestätigen die Annahme, dass der Lernerfolg im Rechtschreiben und im Textschreiben mit einer günstigen

Ausprägung der allgemeinen Fähigkeiten und der lernerfolgsrelevanten Merkmale der Lernerpersönlichkeit zusammenhängt. Die Gruppe der Kinder mit hohem Lernzuwachs im Rechtschreiben und in der Textkompetenz weist auch in allen anderen Merkmalsbereichen im Mittel deutlich günstigere Werte auf als die beiden übrigen Gruppen. Dies trifft neben den schriftsprachlichen und allgemeinen Leistungen auch besonders auf den Bereich Motivation und Lernverhalten sowie auf den Bereich Selbstvertrauen und psychische Belastbarkeit zu. Weniger ausgeprägt sind die Unterschiede in den Bereichen Regelverhalten, soziale Integriertheit und häusliche Unterstützung. In diesen zuletzt genannten drei Bereichen ergeben sich auch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen der Kinder mit mittlerem und mit niedrigem Lernerfolg.

Fasst man die übereinstimmenden Ergebnisse der auf unabhängigen Datenquellen basierenden Analysen der Lernermerkmale zusammen, so ergeben sich zwei deutliche Tendenzen hinsichtlich der Unterschiede zwischen Kindern mit hohem bzw. niedrigem Lernerfolg im schulischen Lernen:

- (1) Kinder mit hohem Lernerfolg im Lesen und Schreiben weisen demnach nicht nur zunehmend bessere spezifische Leistungen auf, sondern verfügen im Allgemeinen offensichtlich insgesamt über bessere Lernfähigkeiten und weitere günstigere lernerfolgsrelevante Persönlichkeitsmerkmale (u.a. Motivation, Fähigkeitsattribution) als Kinder mit geringem Lernerfolg. Daher erscheint es auch erklärlich, dass die Leistungsunterschiede zwischen den Gruppen im Laufe der Schulzeit zunehmen.
- (2) Während sich die Leistungsüberlegenheit der erfolgreich lernenden Kinder in vielen Fällen erst im Laufe der Grundschulzeit unter dem zunehmenden Einfluss überlegener Lernfähigkeiten herausbildet, fallen die Kinder mit geringem Lernerfolg in der Regel schon sehr früh durch geringe und weiterhin relativ stagnierende Leistungen auf. Eine frühe Diagnose der Gefährdung des Lernerfolgs ist daher bei dieser Gruppe aufgrund klarer Hinweise auf ihr Zurückbleiben gegenüber der großen Gruppe der übrigen Lerner möglich und erscheint als Voraussetzung für eine möglichst früh einsetzende gezielte Hilfe dringend geboten.

3.4 Merkmale lernförderlicher Klassen

Für die folgende *Analyse des Lernerfolgs auf Klassenebene* wird als *Kriteriumsvariable* die *Rechtschreibleistung* herangezogen, da diese in allen Klassen über die gesamte Dauer der Untersuchung erhoben wurde, während die aufwendigere Erfassung der Textkompetenz nur in einer Teilstichprobe durchgehend erfolgte.

Für den Vergleich zwischen *Klassen mit hohem bzw. niedrigem Unterrichtserfolg* wurden die individuellen Werte für den mittleren Lernzuwachs über alle Schuljahre hinweg auf Klassenebene aggregiert (Klassenmittelwert).⁷¹ Da es bei der Untersuchung lernwirksamer Faktoren des (Förder-) Unterrichts um den Einfluss solcher Bedingungen und Merkmale des Unterrichts auf den Lernzuwachs geht, die durch die Lehrkräfte veränderbar sind, wurde der Einfluss des soziokulturellen Umfelds auf den Lernerfolg⁷² berücksichtigt. Dazu wurde der zu erwartende mittlere Lernzuwachs mit Hilfe des Sozialfaktors geschätzt. Die Differenz zwischen dem tatsächlich ermittelten und dem regressionsanalytisch zu erwartenden Lernzuwachs in der Klasse stellt den *vom Einfluss des Sozialfaktors bereinigten Lernzuwachs* dar. Dies ist das Kriterium für den *Unterrichtserfolg*.

Wegen der besonderen Bedeutung der Verhinderung des Lernversagens wurde neben dem *Lernzuwachs aller Kinder in der Klasse* zudem der *Lernzuwachs der Schüler mit Rechtschreibschwierigkeiten* besonders berücksichtigt, indem für jede Klasse ein Durchschnittswert dieser beiden Gruppenmittelwerte errechnet wurde. Dadurch wird dem Lernzuwachs der rechtschreibschwachen neben dem Lernzuwachs aller Kinder ein besonderes Gewicht beigemessen.

Die im Folgenden verglichenen Gruppen von Klassen mit hoher bzw. niedriger *Lernförderlichkeit* unterscheiden sich folglich in ihrem *Unterrichtserfolg für alle Kinder und besonders für die Kinder mit Lernschwierigkeiten*. Die Festlegung der Vergleichsgruppen erfolgte mit Hilfe der Medianhalbierung. Obwohl dies zur Folge hat, dass sich die Werte beider Gruppen im mittleren Bereich berühren und Gruppenunterschiede dadurch weniger scharf in Erscheinung treten, wurde diese Einteilung zur Erhaltung möglichst großer Vergleichsgruppen gewählt. Ein Extremgruppenvergleich würde zwar die Gruppenunterschiede vergrößern, gleichzeitig jedoch die Zahl der Klassen in den Referenzgruppen verkleinern und bei einigen Variablen das Risiko von Zufallsergebnissen erhöhen.

⁷¹ Berücksichtigt wurden folgende vier Lernphasen: Mitte bis Ende Klasse 1 sowie die drei Schuljahre von Klasse 2 bis 4. Die Operationalisierung des individuellen Lernerfolgs im Rechtschreiben ist im Abschnitt 1.2.2 beschrieben.

⁷² Siehe May 2000b, Abschnitt 2.5.

3.4.1 Leistung, Motivation und Lernerfolg

Wie aus den Angaben zum Gruppenvergleich bezüglich der Leistungs- und Motivationsvariablen⁷³ in Tabelle 3.4.1.1 hervorgeht, unterscheiden sich die Klassen mit niedriger und hoher Lernförderlichkeit gegen Mitte und Ende des ersten Schuljahres nicht signifikant in der mittleren Rechtschreibleistung. Dagegen sind die Leistungsunterschiede ab Klasse 2 hochsignifikant. Der Unterschied in den mittleren Klassenleistungen nimmt im Laufe der Zeit zu und steigt auf eine beachtliche Größe: in der vierten Klasse beträgt die Effektstärke zwischen den Gruppen mit 1,01 eine Standardabweichung. Deutlich sind auch die Unterschiede bei den Streuungen der Klassenmittelwerte innerhalb der Gruppen: Bei den Klassen mit hoher Lernförderlichkeit verringert sich die Streuung der Leistungen, während sich diese bei den übrigen Klassen vergrößert. Der Unterschied im Lernzuwachs der Kinder mit schwacher Rechtschreibung entspricht sogar dem 1,43fachen der Standardabweichung.

Tabelle 3.4.1.1: Rechtschreibleistung, Textkompetenz und Motivation in Klassen mit geringer und hoher Lernförderlichkeit

klassenbezogene Merkmale	Lernförderlichkeit der Klasse				Signifikanz (1)	Effektstärke (2)
	gering		hoch			
	M	s	M	s		
Rechtschreibleistung (alle Schüler)						
• LB 2 Schreiben Mitte Kl. 1	20,2	3,95	21,15	3,81	.41	0,24
• HSP 1 Graphemtreffer Klasse 1E	43,35	4,47	43,98	4,57	.46	0,14
• HSP 2 Graphemtreffer Klasse 2	121,5	7,8	126,0	6,9	.003	0,58
• HSP 3 Graphemtreffer Klasse 3	167,9	10,4	175,6	6,5	.001	0,97
• HSP 4/5 Graphemtreffer Klasse 4	251,2	10,5	259,8	6,4	.001	1,01
mittlerer Lernzuwachs der LRS-Schüler (z-Werte)	-0,50	0,61	0,66	0,52	.001	1,43
Textkompetenz (alle Schüler)						
• TK 1 Textgestaltung Klasse 1	2,60	0,55	2,63	0,46	.72	0,06
• TK 2 Textgestaltung Klasse 2	2,76	0,43	2,88	0,48	.18	0,26
• TK 3 Textgestaltung Klasse 3	2,54	0,40	2,80	0,51	.01	0,55
• TK 4 Textgestaltung Klasse 4	2,46	0,43	2,70	0,43	.04	0,54
mittlerer Lernzuwachs aller Schüler im Textschreiben	-0,09	0,85	0,29	0,82	.04	0,44
Motivation und Fähigkeitsselbstbild (alle Schüler)						
• Motivation und Selbstbild Klasse 2	0,25	0,07	0,26	0,10	.80	0,08
• Motivation und Selbstbild Klasse 3	0,25	0,08	0,25	0,08	.98	0,05
• Motivation und Selbstbild Klasse 4	0,27	0,07	0,27	0,08	.95	0,04
Anzahl Klassen	33		33			

(1) Signifikanzniveau = Wahrscheinlichkeit für die Zufälligkeit des Mittelwertsunterschieds (p < .10: fraglich signifikant; p < .05: signifikant; p < .01: sehr signifikant)

(2) Effektstärke = Mittelwertdifferenz, geteilt durch die gemeinsame Standardabweichung beider Stichproben; ein Wert < 0,15 bedeutet: schwacher Effekt, ein Wert > 0,35 bedeutet: starker Effekt

⁷³ Zur Erläuterung der Variablen siehe Abschnitt 1.2.2.

- **Textgestaltung**

Bei den mittleren Werten für die Textgestaltung ergibt sich in der ersten Klasse ebenfalls kein Unterschied zwischen den Gruppen, jedoch erzielen die Schüler der lernförderlichen Klassen in den folgenden Schuljahren im Verhältnis zu den weniger lernförderlichen Klassen bessere Textbewertungen, so dass der mittlere Lernzuwachs im Textverfassen signifikant höher ausfällt.

- **Motivation und Fähigkeitsselbstbild**

Bezüglich des in den Autorenporträts der Schüler geäußerten Motivations- und Fähigkeitsselbstbilds ergeben sich vom zweiten bis zum vierten Schuljahr keine Unterschiede. Das bedeutet, dass sich die Kinder in Klassen mit durchschnittlich niedrigeren Leistungsfortschritten hinsichtlich Rechtschreibung und Textgestaltung im schriftsprachlichen Lernbereich mehrheitlich nicht weniger motiviert bzw. weniger befähigt empfinden als die Kinder in den Klassen mit höherem Lernerfolg. Damit bestätigt die hier auf Klassenebene vorgenommene Auswertung der Schüler selbstbeschreibungen für den Schriftspracherwerb in der Grundschule die in früheren Untersuchungen im Hinblick auf einzelne Schüler belegte Annahme nicht, nach der sich das Fähigkeitsselbstbild infolge der kontinuierlichen Leistungsrückmeldungen (zunehmende Veridikalität) im Laufe der Schuljahre stärker am tatsächlichen Leistungsniveau orientiert (vgl. van Aken, Helmke & Schneider 1997; Pekrun 1997). Ein Grund dafür könnte sein, dass sich die Leistungsrückmeldungen durch die Lehrkräfte am klassenspezifischen Leistungsniveau orientieren und die Schüler eine pädagogisch „dosierte“ Leistungsbeurteilung erhalten. Dadurch können auch Schüler in Klassen mit durchschnittlich geringeren Lernfortschritten ein relativ zuresichtliches Selbstbild aufrechterhalten.

- **Vergleich der Lernfortschritte in den einzelnen Klassenstufen**

Um die Frage zu klären, in welchen Zeiträumen die Unterschiede im Leistungszuwachs zwischen den Klassen mit hohem bzw. niedrigem Lernerfolg erzielt werden, wurden die Werte für den Lernfortschritt in den einzelnen Klassenstufen verglichen. Wie die in Tabelle 3.4.1.2 dargestellten Ergebnisse zeigen, ergeben sich in den ersten drei Schuljahren deutliche Vorteile der Klassen mit hoher Lernförderlichkeit. Dagegen ergibt sich im Hinblick auf den mittleren Lernfortschritt aller Schüler in der Klasse im vierten Schuljahr nur ein geringfügiger Unterschied zwischen den Gruppen. Demnach zeigen sich die Wirkungen eines lernförderlichen schriftsprachlichen Unterrichts in der Mehrzahl der Klassen bereits im Laufe des ersten Schuljahres, und diese Wirkungen setzen sich bis ins dritte Schuljahr fort.

Dieses Ergebnis bedeutet selbstverständlich nicht, dass im vierten Schuljahr das Lernen nicht durch entsprechende Unterrichtsbedingungen gefördert würde. Es weist jedoch darauf hin, dass die differenziellen Wirkungen zwischen den Gruppen von Klassen, die in den ersten drei

Schuljahren deutliche Unterschiede hinsichtlich des mittleren Lernfortschritts aufweisen, im vierten Schuljahr nicht mehr festzustellen sind. Dies weist darauf hin, dass sich der schriftsprachliche Lernerfolg in den ersten Schuljahren durch Unterricht stärker beeinflussen lässt als im späteren Schulalter.

Bestätigt wird diese Beobachtung dadurch, dass sich bei den Schülern mit schwachen Rechtschreibleistungen auch im vierten Schuljahr noch ein größerer Lernzuwachs in den Klassen mit höherer Lernförderlichkeit zeigt. Bei diesen Schülern mit verzögerter Lernentwicklung dauern die günstigen Möglichkeiten für eine lernwirksame Unterrichtsgestaltung demnach noch länger an als für die übrigen Schüler.

Tabelle 3.4.1.2: Unterschiede in den Lernfortschritten in verschiedenen Klassenstufen

Lernfortschritt in der Rechtschreibung in verschiedenen Klassenstufen (1)	Lernförderlichkeit der Klasse				Signi- fikanz (2)	Effekt- stärke (2)
	gering		hoch			
	M	s	M	s		
(a) alle Schüler in der Klasse						
Klasse 1: Zeitraum Mitte bis Ende des Schuljahres	-0,36	0,81	0,60	1,02	.001	0,95
Klasse 2: Zeitraum Ende Klasse 1 bis Ende Klasse 2	-0,43	1,03	0,42	0,77	.001	0,84
Klasse 3: Zeitraum Ende Klasse 2 bis Ende Klasse 3	-0,50	0,94	0,46	0,82	.001	0,96
Klasse 4: Zeitraum Ende Klasse 3 bis Ende Klasse 4	-0,09	0,90	0,07	1,09	.39	0,16
(b) Schüler mit schwachen Rechtschreibleistungen (PR 15)						
Klasse 1: Zeitraum Mitte bis Ende des Schuljahres	-0,42	0,82	0,61	0,94	.001	1,03
Klasse 2: Zeitraum Ende Klasse 1 bis Ende Klasse 2	-0,43	1,06	0,41	0,74	.001	0,84
Klasse 3: Zeitraum Ende Klasse 2 bis Ende Klasse 3	-0,58	0,86	0,51	0,83	.001	1,09
Klasse 4: Zeitraum Ende Klasse 3 bis Ende Klasse 4	-0,25	0,98	0,26	0,97	.08	0,51
Anzahl Klassen	33		33			

(1) z-Werte, berechnet aus der Differenz zwischen tatsächlichen Leistungswerten und Erwartungswerten im jeweiligen Erhebungszeitraum

(2) Zur Erläuterung siehe Tabelle 3.4.1.1.

Die Tatsache, dass die Klassen mit höherer Lernförderlichkeit im Hinblick auf alle Schüler in den ersten drei Schuljahren und im Hinblick auf die Schüler mit Lernschwierigkeiten sogar in allen vier Grundschuljahren im Mittel deutlich höhere Lernfortschritte zu verzeichnen haben, bedeutet allerdings nicht, dass alle dieser Klassen in jedem Jahr höhere Leistungszuwächse aufweisen. Es gibt auch unter diesen Klassen zeitweise Schwankungen, und nur jede achte Klasse weist in allen vier Grundschuljahren hohe Zuwachsraten auf, während die übrigen Klassen in mindestens einem Schuljahr geringere Lernfortschritte aufweisen. Ebenso weist auch ein Teil der Klassen mit insgesamt geringerer Lernförderlichkeit in einem oder auch zwei Schuljahren eine überdurchschnittliche Leistungssteigerung auf. Jedoch kommt in dieser Gruppe keine einzige Klasse vor, in der die Leistungssteigerung nicht in mindestens zwei Schuljahren unterdurchschnittlich ist. Das weist darauf hin, dass die wirksame Leistungsförderung in der Grund-

schule über mehrere Schuljahre erfolgen muss, also einen „langen Atem“ benötigt, und dass schwache Lernfortschritte über die Grundschulzeit hinweg gesehen nicht das Ergebnis kurzzeitiger „Einbrüche“ sind, sondern in der Regel das Ergebnis anhaltender Unterrichtsschwierigkeiten darstellen.

- **Förderung von Kindern mit Lernschwächen und von leistungsstarken Kindern**

Wie im Abschnitt 1.3.3 erwähnt, besteht für die Gesamtstichprobe aller Klassen eine relativ hohe Korrelation (.75) zwischen dem mittleren Lernfortschritt der ganzen Klasse und dem Lernzuwachs der Kinder mit Lernschwierigkeiten. Das bedeutet, dass eine Unterrichtsgestaltung, die für die Klasse insgesamt lernförderliche Wirkungen hat, auch für lernschwache Kinder hilfreich ist – und umgekehrt. Dies gilt jedoch nicht für alle Klassen gleichermaßen: Während für die Gruppe der Klassen mit hoher Lernförderlichkeit die Korrelation zwischen dem Lernfortschritt der leistungsschwachen Kinder und der übrigen Klasse .70 beträgt – also ca. 50 Prozent gemeinsamer Varianz aufweist, liegt der entsprechende Korrelationswert für die Klassen mit geringerer Lernförderlichkeit nur bei .40 und die gemeinsam erklärbare Varianz beträgt demnach nur rund 16 Prozent.⁷⁴ Dieser Unterschied lässt sich so interpretieren, dass es den Lehrkräften in Klassen mit hoher Lernförderlichkeit gelingt, sowohl die leistungsstärkeren Kinder als auch die Kinder mit Lernschwierigkeiten wirksam zu fördern. Im Unterschied dazu konzentriert sich die Lernwirksamkeit der Unterrichtsgestaltung in den weniger lernförderlichen Klassen entweder tendenziell auf die leistungsstärkeren oder auf die leistungsschwächeren Kinder, die Förderung ist demnach eher auf Teilgruppen in der Klasse ausgerichtet, deren Integration in geringerem Maße gelingt.

- **Vergleich mit den Ergebnissen der Voruntersuchung**

Ein Vergleich der Rechtschreibergebnisse im vierten Schuljahr mit den entsprechenden Ergebnissen der PLUS-Voruntersuchung von 1993/94 (siehe May 1994c) kann zeigen, inwieweit sich im Zusammenhang mit dem PLUS in Hamburg die Rechtschreibleistungen verändert haben. Allerdings wäre ein direkter Vergleich zwischen den 190 im Rahmen der PLUS-Voruntersuchung erfassten Hamburger vierten Klassen und den aktuell untersuchten Klassen nicht angemessen. Um herauszufinden, ob seit 1993 Veränderungen in den Rechtschreibleistungen zu beobachten sind, müssen die Vergleichsstichproben dieselbe Grundgesamtheit repräsentieren. Deshalb muss ein echter Leistungsvergleich die abweichende Zusammensetzung der aktuell untersuchten Stichprobe berücksichtigen, in der Schulen aus sozialen Brennpunktgebieten über-

⁷⁴ Wegen der geringeren Streuung in den beiden Teilgruppen liegen die Korrelationswerte insgesamt unter dem Wert von .75, der für die Gesamtstichprobe errechnet wurde (vgl. Tabelle 1.3.3).

proportional vertreten sind. Als Bezugsgrößen sind daher nicht die Ergebnisse aller Hamburger Schulen heranzuziehen, sondern nur die früher in denselben Schulen der aktuell untersuchten Klassen ermittelten Rechtschreibleistungen.⁷⁵ Die in der Voruntersuchung ermittelten Leistungswerte dieser Referenzschulen (M = 251,3, s = 9,4) lagen deutlich unter der damals in ganz Hamburg ermittelten Durchschnittsleistung (M = 255,4, s = 9,3). Tabelle 3.4.1.3 zeigt die früheren Ergebnisse in den Referenzschulen und die aktuellen Ergebnisse der untersuchten Klassen in diesen Schulen.

Tabelle 3.4.1.3: Rechtschreibleistungen in den vierten Klassen (1999) im Vergleich zur Voruntersuchung von 1993 ⁽¹⁾

	alle Schulen		Lernförderlichkeit der Klasse				Effektstärke (2)
	M	s	gering		hoch		
	M	s	M	s	M	s	
(a) Rechtschreibleistungen in der HSP 4/5: Anzahl richtiger Grapheme							
• frühere Rechtschreibleistung in den Referenzschulen (PLUS-Voruntersuchung 1993)	251,3	9,4	251,2	8,9	251,6	9,4	0,05
• aktuelle Rechtschreibleistung der untersuchten Klassen aus diesen Referenzschulen (1998/99)	255,4	8,5	251,2	10,5	259,8	6,4	1,01
(b) Anteil der Kinder mit LRS (Kriterium: HSP 4/5 GT 233)							
• früherer Anteil der Kinder mit LRS in den Referenzschulen (Voruntersuchung 1993)	18,0	16,3	17,7	15,8	17,1	16,2	-0,03
• aktueller Anteil der Kinder mit LRS in den untersuchten Klassen (1998/99)	12,0	13,2	18,6	15,0	5,0	5,7	-1,03
Anzahl Klassen	66		33		33		

(1) Rechtschreibleistungen in der HSP 4/5: Anzahl richtiger Grapheme

(2) Effektstärke = Mittelwertdifferenz, geteilt durch die gemeinsame Standardabweichung beider Stichproben; ein Wert < 0,15 bedeutet: schwacher Effekt, ein Wert > 0,35 bedeutet: starker Effekt

Der Vergleich der früheren Leistungen in den Schulen der aktuell untersuchten Klassen mit dem heutigen Leistungsniveau fällt insgesamt positiv aus: Der heutige Mittelwert von 255,4 liegt deutlich über dem entsprechenden Mittelwert von 251,3 aus dem Schuljahr 1993/94. Dies ist ein klarer Beleg dafür, dass in den untersuchten Schulen während der Laufzeit des PLUS die durchschnittlichen Rechtschreibleistungen gestiegen sind.

Ein Vergleich der beiden Teilstichproben mit Klassen unterschiedlicher Lernförderlichkeit zeigt allerdings, dass dieser Zuwachs überwiegend auf die lernförderlichen Klassen zurückgeht. Während sich die früheren Rechtschreibleistungen in den Schulen beider Teilstichproben nicht

⁷⁵ Dieser zeitversetzte Leistungsvergleich birgt im Einzelfall die Unsicherheit, inwieweit die Lehr- und Lernbedingungen der jeweiligen Klassen tatsächlich vergleichbar sind. So könnten sich beispielsweise im Laufe der fünf Jahre in den Schulen die soziale Zusammensetzung oder die organisatorischen Bedingungen geändert haben. Angesichts der Stichprobengröße von 66 Klassen kann allerdings davon ausgegangen werden, dass sich leistungsbezügliche und -behindernde Faktoren in den Vergleichsstichproben zufällig verteilen bzw. ausgleichen.

signifikant voneinander unterschieden (Mittelwerte 251,0 bzw. 251,6), fällt der Vergleich zwischen den früheren und aktuellen Mittelwerten in den beiden Teilstichproben deutlich unterschiedlich aus: In der Gruppe der Klassen mit hoher Lernförderlichkeit wird der frühere Schulvergleichswert weit übertroffen (im Mittel aktuell 259,8 gegenüber früher 251,6), während die weniger lernerfolgreichen Klassen mit ihren aktuellen Durchschnittswerten auf demselben Leistungsniveau liegen wie die früheren Werte ($M = 251,2$ bzw. 251,0). Die Gruppe der lernerfolgreichen Klassen übertrifft in ihrem aktuellen Mittelwert sogar noch den bei der PLUS-Voruntersuchung gefundenen Gesamtmittelwert von 255,0 Graphemtreffern (Standardabweichung: 9,3) für ganz Hamburg, obwohl die soziale Zusammensetzung der aktuellen Teilstichprobe wesentlich ungünstiger ist als die Hamburger Grundgesamtheit.

Dieser Befund zeigt, dass die Rechtschreibleistungen in den untersuchten Schulen insgesamt deutlich gestiegen sind und dass insbesondere in den lernförderlichen Klassen die Leistungen im Durchschnitt gegenüber den früheren Ausgangswerten wesentlich gesteigert werden konnten. Entsprechend die mittlere Leistung von 251,3 Graphemtreffern in den Referenzschulen im Schuljahr 1993/94 dem bundesweiten Prozentrang 24, so entspricht sie in den aktuell untersuchten Klassen derselben Schulen heute dem Prozentrang 29. Und in den Klassen mit hoher Lernförderlichkeit konnte die Durchschnittsleistung auf einen Prozentrang 36 gesteigert werden.

Ebenso deutlich fällt das Ergebnis aus, wenn zum Vergleich die Anteile der Kinder herangezogen werden, die nach dem in der Voruntersuchung von 1993 aufgestellten Kriterium (weniger als 234 Graphemtreffer in der HSP 4/5; das entspricht dem Prozentrang 8 in der bundesdeutschen Bezugsgruppe) als *rechtschreibschwach* gelten. Der Anteil dieser Kinder betrug in den Referenzschulen 1993 insgesamt 18,0 Prozent. Bei der aktuellen Untersuchung beträgt dieser Anteil in den Klassen dieser Schulen nur noch 12,0 Prozent; dies bedeutet eine Reduzierung um ein Drittel. Dieser deutliche Rückgang des Gesamtanteils ist jedoch wiederum hauptsächlich den Schulen mit besonders lernförderlichen Bedingungen zuzurechnen: Während sich der Anteil der LRS-Kinder in den Klassen mit geringerer Lernförderlichkeit sogar geringfügig erhöhte (Schuljahr 1993/94: 17,7 Prozent; 1998/99: 18,6 Prozent), sank der Anteil leistungsschwacher Kinder in der Gruppe der lernförderlichen Klassen in der untersuchten Zeitspanne von 17,1 auf 5,0 Prozent. Diese beträchtliche Reduzierung auf weniger als ein Drittel deutet an, welche Größenordnung unter lernförderlichen Bedingungen erreichbar zu sein scheint.

3.4.2 Klassenübergreifende Bedingungen in der Schule

Tabelle 3.4.2 zeigt die Ergebnisse des Vergleichs unterschiedlich lernförderlicher Klassen im Hinblick auf soziokulturelle Umgebungsbedingungen sowie klassenübergreifende Merkmale der Schulen.⁷⁶

Tabelle 3.4.2: Klassenübergreifende Bedingungen in der Schule von Klassen mit geringer und hoher Lernförderlichkeit

klassenbezogene Merkmale	Lernförderlichkeit der Klasse				Signifikanz	Effektstärke
	gering		hoch			
	M	s	M	s		
(a) schulische Umfeldbedingungen						
• Sozialindex (LAU 1995 und Schulaufsicht 1993)	-0,03	0,94	-0,04	0,92	.95	-0,01
• Rechtschreibniveau der Schule (May 1994)	251,4	8,9	251,2	9,5	.92	-0,02
• Anzahl der Förderstunden der Schule (SL 1996)	21,7	10,2	21,5	11,7	.95	-0,02
(b) schulische Aktivitäten zur schriftsprachlichen Förderung						
• Kooperation zwischen SL und SB ⁽¹⁾	3,05	1,08	3,26	0,87	.36	0,21
• Fortbildung und Projekte in der Schule ⁽²⁾	0,48	0,37	0,43	0,37	.50	-0,14
• Elternaktivitäten in der Schule ⁽³⁾	0,31	0,33	0,19	0,31	.07	-0,38
(c) Einstellungen im Lehrerkollegium						
• Einstellungsveränderungen gegenüber neuen Inhalten und Methoden im Anfangsunterricht	2,90	0,96	3,04	0,89	.47	0,15
• Akzeptanz der Projektziele (Prävention, Integration, Kooperation) im Kollegium	86,0	11,94	74,3	18,68	.002	-0,70

(1) Vorbereitung von Konferenzen, Durchführung von Lese- und Schreibprojekten, Organisation der PLUS-Förderstunden, Kooperation bei schulinterner Lehrerfortbildung (Quelle: FB SL und FB SB)

(2) Projekte, Konferenzen, Fortbildungsveranstaltungen (Quelle: FB SL)

(3) Elternabende und Elternrat-Aktivitäten (Quelle: FB SL)

Infolge der statistischen Kontrolle (Auspartialisierung) des Einflusses der soziokulturellen Milieubedingungen auf den Lernzuwachs ergeben sich zwischen beiden Gruppen keine Unterschiede hinsichtlich der Bedingungen des schulischen Umfelds. Ebenfalls gleich sind in beiden Gruppen die Mittelwerte der im Rahmen der Voruntersuchung des PLUS (May 1994c) erhobenen Rechtschreibleistungen sowie die Anzahl der Förderstunden in den Schulen. Ein relevanter *Einfluss der Umgebungsbedingungen der Schule auf die Lernförderlichkeit* der Klassen kann damit als *ausgeschlossen* angenommen werden.

Im Bereich der schulischen Aktivitäten zur schriftsprachlichen Förderung ergeben sich keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Kooperation zwischen Schulleitung und Schriftsprachberatern sowie bezüglich der Fortbildung und Projekte in der Schule. Dagegen ergeben sich nach Angaben der Schulleiter in den lernförderlichen Klassen tendenziell *weniger Elternaktivität*

⁷⁶ Zur Erläuterung der Variablen und Beschreibung der klassenübergreifenden Umfeldbedingungen siehe Gesamtbericht, Kapitel 2.1 und 2.2 (May 2000b).

ten in der Schule. Da die Unterstützung des schulischen Lernens durch die Eltern im Allgemeinen als eine wirksame Förderung des Lernerfolgs der Kinder gilt, erscheint dieses auf den ersten Blick paradoxe Ergebnis nur erklärlich, wenn die von den Schulleitern eingeschätzten Elternaktivitäten zum größeren Teil nicht lernwirksam werden.

Bei den Variablen zur Erfassung von *Einstellungen im Lehrerkollegium* der Schule ergeben sich keine Unterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich der Einstellungsveränderungen gegenüber neuen Inhalten und Methoden im Anfangsunterricht. Das bedeutet, dass neue Ansätze zum Lese- und Schreibunterricht und zur Förderung des eigenaktiven Lernens der Kinder in beiden Gruppen gleichermaßen bekannt und ähnlich bewertet werden. Deutliche Unterschiede ergeben sich jedoch zwischen beiden Gruppen hinsichtlich der Einschätzungen der Schulleitungen zur Akzeptanz der Projektziele (Prävention, Integration, Kooperation) im Kollegium. Hier wird die Einstellung der Kollegien in den Schulen von den Schulleitungen deutlich reservierter gegenüber den Zielen des Projekts „Lesen und Schreiben für alle“ eingeschätzt. Wie die Detailauswertung dieses Einstellungsbereichs zeigt, betrifft dies nicht die Einstellung zur Prävention, sondern ausschließlich die Projektidee „kooperativer Unterricht“ (Effektstärke: 0,65) und vor allem das Ziel „integrative Förderung“ (Effektstärke: 0,79), die in den Kollegien der lernförderlichen Klassen hochsignifikant weniger häufig unterstützt werden.

3.4.3 Bedingungen des Klassenunterrichts

3.4.3.1 Strukturmerkmale des Klassenunterrichts

Tabelle 3.4.3.1 zeigt die mittleren Werte in den Vergleichsgruppen für die Strukturmerkmale des Klassenunterrichts im Lesen und Schreiben.

Gegenüber der bivariaten Analyse des Zusammenhangs einzelner Strukturmerkmalen des Unterrichts und Lernerfolgs⁷⁷ ergeben sich unter Kontrolle des sozialen Einflusses auf den Lernerfolg einige abweichende Ergebnisse. Diese Unterschiede betreffen die Lehrgangsmethoden im Anfangsunterricht (*Einsatz einer Fibel* und Lehrgang „*Lesen durch Schreiben*“), die mit dem Lernzuwachs rechtschreibschwacher Kinder signifikant positiv (Fibel) bzw. negativ (Lesen durch Schreiben) korrelieren, bei denen sich zwischen den Klassen mit hoher bzw. niedriger Lernförderlichkeit jedoch keine signifikanten Unterschiede zeigen. Dies bestätigt die Ergebnisse der Voruntersuchung zum PLUS (May 1994c), bei der sich die Entscheidung für oder gegen den Einsatz einer Fibel als irrelevant für die Unterscheidung von Schulklassen hinsichtlich ihrer Lernförderlichkeit erwies.

⁷⁷ Siehe Gesamtbericht May 2000b, Abschnitt 4.2.2.4.1.

Tabelle 3.4.3.1.: Bedingungen und Merkmale des Klassenunterrichts
in Klassen mit geringer und hoher Lernförderlichkeit

(a) strukturelle Merkmale des Klassenunterrichts	Lernförderlichkeit der Klasse				Signi- fikanz	Effekt- stärke
	gering		hoch			
	M	s	M	s		
Lehrgang im Anfangsunterricht						
• Verwendung einer Fibel ^(*)	0,67	0,47	0,75	0,44	.49	0,17
• Lehrgang „Lesen durch Schreiben“ ^(*)	0,52	0,51	0,43	0,50	.42	-0,19
Leseunterricht						
• Lesezeit im Unterricht ^(**)	24,5	12,7	23,3	10,5	.53	-0,10
• Anzahl Leseprojekte ^(**)	3,36	1,11	3,69	1,02	.10	0,32
Rechtschreiblehrgang						
• Rechtschreiblehrgang in Klasse 1 ^(*)	0,00	0,00	0,22	0,44	.10	0,69
• Rechtschreiblehrgang in Klasse 2 bis 4 ^(*)	0,74	0,41	0,74	0,41	.99	0,00
Rechtschreibgrundwortschatz						
• Rechtschreibgrundwortschatz in Klasse 1 ^(*)	0,56	0,53	0,56	0,53	1,00	0,00
• Rechtschreibgrundwortschatz in Klasse 2 bis 4 ^(*)	0,60	0,41	0,63	0,43	.66	0,08
Wörterbuch						
• Wörterbuch in Klasse 1 oder 2 ^(*)	0,54	0,47	0,58	0,49	.98	0,09
• Wörterbuch ab Klasse 3 ^(*)	0,92	0,38	0,90	0,31	.73	-0,05
Dauer des Schreibens im Unterricht: Kl. 1 bis 4	4,45	1,64	4,56	1,50	.75	0,07
• freies Schreiben/Aufsätze Klasse 1	2,39	1,89	1,14	0,72	.01	-0,87
• vorgegebene Schreibaufgaben Klasse 1 ^(***)	1,79	0,58	0,54	1,85	.88	0,03
• Verhältnis vorgegebenes/freies Schreiben Klasse 1	0,75	0,30	1,62	0,94	.04	0,63
• freies Schreiben/Aufsätze Klassen 2 bis 4	1,39	0,66	1,44	0,72	.89	0,03
• vorgegebene Schreibaufgaben Klassen 2 bis 4 ^(***)	0,76	0,46	0,74	0,48	.76	-0,05
• Verhältnis vorgegebenes/freies Schreiben Klassen 2-4	0,61	0,51	0,66	0,46	.58	0,12
Anzahl verschiedener Schreibprojekte ^(**)	1,48	0,99	1,84	0,97	.09	0,36
(b) Arbeits- und Sozialverhalten der Klasse	3,88	0,75	3,76	0,78	.50	-0,16

(*) Das Item wurde als sog. Dummy-Variable kodiert: 1 = ja, 0 = nein

(**) Durchschnittswert der Angaben der Klassenlehrer für die Klassen 1 bis 4

(***) vorgegebene Schreibaufgaben = Diktate, Lückentexte, Abschreiben

Ebenfalls keine signifikanten Unterschiede ergeben sich bei den Fragen, die sich auf die Einführung eines Rechtschreibgrundwortschatzes in Klasse 1 oder die Verwendung von Wörterbüchern beziehen; beide weisen jedoch signifikante Korrelationswerte mit dem Lernerfolg auf. Dies weist auf die Abhängigkeit der Lernwirksamkeit dieser Maßnahmen vom soziokulturellen Kontext des Unterrichts hin: In Klassen mit günstigerem Sozialfaktor lassen sich solche didaktischen Mittel offenbar leichter einsetzen und wirken dann entsprechend lernförderlich.

Die gezielte Förderung des Rechtschreibens mit Hilfe eines speziellen *Rechtschreiblehrgangs bereits in Klasse 1* findet in 22 Prozent der lernförderlichen Klassen statt, in der Gruppe der weniger lernförderlichen Klassen kommt dies in keinem einzigen Fall vor. Dieses Merkmal erweist sich demnach als tendenziell lernförderlich, wenngleich auch die Mehrzahl der Klassen

mit hoher Lernförderlichkeit darauf verzichtet. Dagegen ergibt sich beim Anteil der Klassen, die in höheren Schuljahren einen Rechtschreiblehrgang einsetzen, kein bedeutsamer Unterschied.

Während sich bei der Dauer des Lesens im Unterricht – möglicherweise auch wegen der geringen Zuverlässigkeit bei den Zeitangaben – beim Vergleich der Klassen mit unterschiedlicher Lernförderlichkeit keine signifikanten Differenzen ergeben, zeigt sich beim Umfang des Schreibens ein Zusammenhang mit dem Lernerfolg.

Das zeitliche Verhältnis von Schreibaufgaben, die von der Lehrerin vorgegeben werden, zu den freien Schreibaufgaben wird in lernförderlichen Klassen deutlich *stärker zugunsten der vorgegebenen Aufgaben bestimmt*. Vermutlich wird ein Teil der Kinder im ersten Schuljahr von freien Aufgabenstellungen zum Schreiben (z.B. eigene Geschichten zu einem Bild aufschreiben) überfordert, und dies führt zu einer Beeinträchtigung oder Verzögerung des Lernprozesses.⁷⁸ In den höheren Klassen ergibt sich diesbezüglich wiederum kein Unterschied. Dies belegt, dass den von der Lehrerin ausgehenden Steuerimpulsen und Hilfen in den früheren Phasen des Lernprozesses und insbesondere im Hinblick auf die Kinder mit Lernschwierigkeiten ein hoher Stellenwert für den Lernerfolg zukommt.

Bei den Durchschnittswerten für die Anzahl verschiedener *Lese- und Schreibprojekte* ergeben sich tendenziell signifikant höhere Werte in der Gruppe der lernförderlichen Klassen. Dies bestätigt ebenfalls das gleichlautende Ergebnis der Voruntersuchung zum PLUS, bei der diese Merkmale sich als trennscharf zwischen unterschiedlich lernförderlichen vierten Klassen erwiesen (siehe May 1994c, S. 118ff).

Beim *Arbeits- und Sozialverhalten* der Klasse ergeben sich nach den Einschätzungen der Klassenlehrer keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen.

3.4.3.2 Lehrerpersönlichkeit

Tabelle 3.4.3.2 zeigt die Mittelwertvergleiche zwischen den Angaben der Lehrer in lernförderlichen und weniger lernförderlichen Klassen zu ihren Unterrichtszielen und ihrem Unterrichtsstil sowie zum Dienstalter.

In Übereinstimmung mit den Ergebnissen der bivariaten Korrelationsanalyse⁷⁹ ergeben sich auch beim Klassenvergleich unter Kontrolle des Sozialfaktors weniger Unterschiede hinsichtlich der Frage, *was* die Lehrkräfte gemäß ihren Zielangaben im Unterricht anstreben, sondern vielmehr hinsichtlich der Frage, *wie* sie ihren Unterricht führen: Weder bei den einzelnen Berei-

⁷⁸ Einen ähnlichen Befund berichten Hüttis-Graf & Widmann (1996) im Zusammenhang mit der Evaluation des BLK-Modellversuchs „Elementare Schriftkultur als Prävention von Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten und Analfabetismus bei Grundschulkindern“.

⁷⁹ Siehe May 2000b, Abschnitt 4.1.6.

chen der Unterrichtsziele noch beim Grad der Ausgewogenheit der Zielbereiche ergeben sich substantielle Hinweise auf Unterschiede zwischen lernförderlichen und weniger lernförderlichen Klassen. Dagegen zeigen sich differenzielle Unterschiede bei den Angaben zum Unterrichtsstil: Lehrer aus lernförderlichen Klassen schätzen ihren Unterrichtsstil deutlich *stärker am Unterrichtsablauf orientiert* und etwas weniger kindorientiert ein, und zudem erscheint ihr *Unterrichtsstil mehr ausgewogen*, indem sie sich in ihrem Verhalten sowohl am Unterrichtsablauf orientieren als auch den Kindern Aufmerksamkeit widmen. Diese Art des Lehrstils, der sich bereits in der Korrelationsanalyse als relevant für den Lernerfolg erwies, scheint für die Lernförderlichkeit des Unterrichts in hohem Maße bedeutsam zu sein.

Tabelle 3.4.3.2: Unterrichtsziele und Unterrichtsstil der Lehrerin in Klassen mit geringer und hoher Lernförderlichkeit

	Lernförderlichkeit der Klasse				Signifikanz	Effektstärke
	gering		hoch			
	M	s	M	s		
Dienstalter der Klassenlehrerin	18,01	11,16	18,45	8,61	.86	0,04
Unterrichtsziele der KL ^(*)						
• spezifische Fertigkeiten entwickeln	7,02	2,06	6,86	1,92	.75	-0,08
• Motivation stärken	3,60	2,40	3,22	1,80	.48	-0,18
• allgemeine Fähigkeiten fördern	7,19	1,74	7,70	1,44	.21	0,31
Ausgewogenheit der Zielbereiche ^(**)	151,9	64,7	149,7	60,6	.89	-0,03
Unterrichtsstil						
• Orientierung auf den Unterrichtsablauf	3,23	0,73	3,60	0,69	.04	0,51
• Aufmerksamkeit für die Kinderäußerungen	4,08	0,67	3,90	0,72	.30	-0,26
Ausgewogenheit des Unterrichtsstils ^(***)	0,79	1,20	0,33	0,54	.06	-0,47
Intensität des Unterrichtsverhaltens ^(****)	3,66	0,52	3,75	0,59	.49	0,16

(*) Gewicht der Ziele, bestimmt durch den Mittelwert der (umkodierten) Rangplätze für die Einzelziele

(**) Produkt der Mittelwerte für die Zielbereiche: kleinerer Wert bedeutet mehr Ausgewogenheit

(***) Summe der Abweichungsquadrate vom gemeinsamen Mittelwert: kleinerer Wert bedeutet mehr Ausgewogenheit

(****) Mittelwert der Skalenwerte „Orientierung auf den Unterrichtsablauf“ und „Aufmerksamkeit für die Äußerungen der Kinder“

Wie schon bei der Voruntersuchung, zeigt sich auch bei der aktuellen Längsschnittuntersuchung, dass zwischen dem Dienstalter der Lehrerin und der Lernförderlichkeit des Unterrichts kein Zusammenhang besteht.

3.4.3.3 Prozessmerkmale des Unterrichts

Die folgenden Ergebnisse beruhen auf den Unterrichtsbeobachtungen.⁸⁰ Im Unterschied zu den schriftlichen Einschätzungen der Lehrer, die sich auf die Wahrnehmung der Unterrichtsprozesse in einem längeren Zeitraum stützen, bilden die Beobachtungsergebnisse eine Art Momentaufnahme des Unterrichts. Wegen der Vergleichbarkeit mit den Befragungsergebnissen werden hier alle Formen des Unterrichts zusammengefasst.

Da die Werte in Tabelle 3.4.3.3 die Lernergebnisse für die ganze Klasse und für die Förderkinder gemeinsam darstellen, fallen die Differenzierungen hinsichtlich der Wirkung des Unterrichts für lernschwache Kinder (siehe May 2000b, Kapitel 5) teilweise fort. Dennoch bestätigt auch die gemeinsame Analyse die Befunde, die die Bedeutung der effektiven Lernzeit sowie der strukturierenden Hilfen – insbesondere für Kinder mit Lernschwierigkeiten – unterstreichen.

Tabelle 3.4.3.3: Beobachtete Prozessmerkmale des Unterrichts in Klassen mit geringer und hoher Lernförderlichkeit

Unterrichtsbeobachtungen ⁽¹⁾	Lernförderlichkeit der Klasse				Signifikanz	Effektstärke
	gering		hoch			
	M	s	M	s		
Lehrer- und Schüleraktivitäten						
• Lehreraktivitäten: ohne direkte Interaktion mit Kindern	0,05	1,00	-0,05	1,02	.53	-0,10
• Lehrer-Schüler-Interaktionen: unterrichtsbezogen	-0,16	0,93	0,01	0,96	.26	0,18
• Schüleraktivitäten: ohne direkte Interaktion	0,07	0,95	0,01	1,01	.67	-0,06
• Schüler-Schüler-Interaktionen (unterrichtsbezogen)	-0,07	0,82	0,11	1,17	.27	0,18
• nicht unterrichtsbezogene Aktivitäten	0,25	1,21	-0,18	0,79	.008	-0,41
Verhalten der Klassenlehrerin (KL)						
• Lehrerverhalten am Unterrichtsablauf orientiert (KL)	-0,09	0,93	0,23	1,05	.05	0,32
• Aufmerksamkeit für Abläufe in der Klasse	-0,19	0,99	0,05	1,06	.20	0,23
• Zuwendung an einzelne Kinder in der Klasse (alle)	0,10	0,95	-0,24	0,93	.03	-0,35
• Zuwendung der KL an Förderkinder	-0,21	0,90	0,23	1,16	.01	0,42
Verhalten der Förderlehrerin (KL)						
• Lehrerverhalten am Unterrichtsablauf orientiert (FL)	0,06	0,98	-0,04	0,91	.62	-0,11
• Aufmerksamkeit der FL für die Förderkinder	-0,30	0,85	0,28	0,68	.01	0,60
• Zuwendung der FL an Förderkinder	-0,12	0,98	0,08	1,08	.42	0,20
Verhalten der Klasse insgesamt						
• Lern- und Arbeitsverhalten (alle Kinder)	-0,19	1,04	0,08	0,96	.10	0,27
• soziales Klima in der Klasse	-0,19	0,97	0,09	1,05	.09	0,27
• Lehrstofforientierung/Disziplin	-0,13	1,04	0,02	1,00	.35	0,15
Lern- und Arbeitsverhalten (Förderkinder)	0,02	0,99	0,08	1,01	.70	0,06

⁽¹⁾ Die in der Tabelle verwendeten Zahlenwerte stellen Faktorwerte dar, die mehrere Einzelvariablen zusammenfassen (siehe ausführlicher May 2000b, Abschnitt 5.3.1).

Die zeitliche Struktur der *Lehrer- und Schüleraktivitäten* lässt deutliche Unterschiede zwischen Klassen mit hoher bzw. niedriger Lernförderlichkeit erkennen: In lernförderlichen Klassen sind

⁸⁰ Siehe Gesamtbericht (May 2000b), Kapitel 5.

die Lehreraktivitäten häufiger auf die Schüler bezogen, und die Schüler interagieren häufiger untereinander anstelle der Einzelarbeit; vor allem fallen die nicht unterrichtsbezogenen Aktivitäten in lernförderlichen Klassen deutlich geringer aus.

Das *Unterrichtsverhalten der Klassenlehrerin* wird von Beobachtern als *stärker am Unterrichtsablauf orientiert* wahrgenommen. Sie wendet sich weniger den einzelnen Kindern in der Klasse zu – es sei denn, diese brauchen ebenso wie die Förderkinder gezielte Hilfen. Daher fällt die Zuwendung der Klassenlehrerin zu den Förderkindern in lernförderlichen Klassen signifikant intensiver aus.

Die *Förderlehrer in lernförderlichen Klassen* zeigen keine höheres Ausmaß an Orientierung am Unterrichtsablauf, da sie sich eher an einzelnen Kindern orientieren und diesen auch ein höheres Ausmaß an Aufmerksamkeit widmen.

Das *Lern- und Arbeitsverhalten* der Schüler wird von geschulten Beobachtern in *lernförderlichen Klassen* ebenso als günstiger beurteilt wie das soziale Klima in der Klasse. Beim Lernverhalten der Förderkinder ergaben sich jedoch keine erkennbaren Unterschiede zwischen den Klassen der verschiedenen Gruppen.

3.4.4 Förderunterricht

3.4.4.1 Strukturmerkmale des Förderunterrichts

Tabelle 3.4.4.1 zeigt die Vergleiche zwischen Klassen mit unterschiedlicher Lernförderlichkeit hinsichtlich der strukturellen Merkmale des Förderunterrichts, denen die Angaben der Klassenlehrer und Schriftsprachberater zugrunde liegen.

Die negative Korrelation zwischen der nach Lehrerangabe verfügbaren *Zahl der Förderstunden* in der Klasse und dem Lernerfolg, die sich bei der bivariaten Analyse ergibt (siehe May 2000b, S. 412f) wird auch durch den Mittelwertvergleich zwischen den Klassengruppen unter Kontrolle des Sozialeinflusses auf den Lernzuwachs bestätigt: Lernförderlichen Klassen stehen demnach weniger Förderstunden zur Verfügung. Dies besagt selbstverständlich nicht, dass Förderstunden verzichtbar wären. Vielmehr ist dies ein empirischer Beleg für die Annahme, dass die Verfügbarkeit über eine höhere Anzahl von Förderstunden offenbar die Tendenz verstärkt, dass mindestens ein Teil der Förderstunden nicht lernwirksam wurden.

Ein Effekt der Konzentration der Förderstunden in der ersten Klasse lässt sich anhand der Zahlenangaben in den beiden Gruppen unterschiedlich lernförderlicher Klassen – anders als bei der bivariaten Korrelationsanalyse – nicht feststellen. In beiden Gruppen zeigt sich mit den Faktoren 1,25 bzw. 1,33 eine erkennbare Präferenz für die Klassenstufe 1. Möglicherweise ist die

Zahl der in den lernförderlichen Klassen verfügbaren Förderstunden (im Mittel: 1,4 Wochenstunden) für eine stärkere Staffelung der Stunden nach Schuljahren zu gering.

Tabelle 3.4.4.1: Strukturmerkmale des Förderunterrichts in Klassen mit geringer und hoher Lernförderlichkeit

	Lernförderlichkeit der Klasse				Signifikanz	Effektstärke
	gering		hoch			
	M	s	M	s		
Anzahl und Verteilung der Förderstunden						
Anzahl Förderstunden in den Klassen 1 bis 4	1,95	0,81	1,30	0,97	.02	-0,52
Frühförderung 1: Anteil Förderstunden in Klasse 1 ^(*)	1,25	0,40	1,33	0,57	.70	0,16
Förderperson						
Anteil der Förderstunden durch KL ^(**)	0,45	0,58	0,51	0,65	.64	0,10
Anteil der Förderstunden durch SB ^(**)	0,61	0,40	0,62	0,45	.92	0,02
Anteil der Förderstunden durch andere FL ^(**)	0,35	0,39	0,32	0,43	.75	-0,07
Anzahl verschiedener Förderlehrer in der Klasse (ohne KL)	0,46	0,35	0,32	0,27	.02	-0,44
Förderform: Anteil interner Förderung^(***)						
Festlegung der Förderkinder ^(****)	0,84	0,47	0,69	0,57	.16	-0,29
	0,45	0,45	0,61	0,42	.17	0,36

(*) Anzahl der Förderstunden in Klasse 1, geteilt durch den Mittelwert der Förderstunden (Klassen 1 bis 4)

(**) Anteil der durch die genannte Person erteilten Förderstunden an der Gesamtzahl der Förderstunden

(***) Anteil der durch Förderlehrer erteilten internen Förderstunden an der Gesamtzahl der Förderstunden

(****) Als Dummy-Variable kodiert: 1 = ja; 0 = nein

Hinsichtlich der Lehrperson, die den Förderunterricht durchführt, ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Klassen mit hoher bzw. geringer Lernförderlichkeit. Jedoch ergibt ein deutlicher Hinweis darauf, dass eine *möglichst geringe Zahl verschiedener Förderpersonen* in der Klasse tätig sein sollten, um die Lernförderlichkeit zu gewährleisten.

Bei der Förderform unterschreiten die Unterschiede zwischen den Gruppen ebenso die Signifikanzgrenze wie bei der Frage, ob die Förderung auf eine festgelegte Gruppe von Kindern oder auf eine wechselnde Auswahl von Kindern zielt. Demnach stellt die Förderform, für die sich bei der bivariaten Korrelationsanalyse ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen dem Anteil interner Förderstunden und dem Lernzuwachs ergab (siehe a.a.O., S. 415), unter Kontrolle des Sozialfaktors keine differenzielle Variable für die Lernförderlichkeit dar. Lernförderlichkeit lässt sich demnach unter verschiedenartigen äußeren Förderbedingungen herstellen.

Der Befund, dass der Zusammenhang zwischen organisatorischen Förderbedingungen und Lernerfolg relativ gering ist, wird auch durch die Ergebnisse der *schülerbezogenen Analyse* (siehe a.a.O., Kapitel 6) bestätigt. Der Vergleich der äußeren Förderbedingungen von zwei Gruppen förderbedürftiger Schüler, die während der Zeit ihrer Förderung einen hohen bzw. niedrigen Lernzuwachs im Rechtschreibtest aufweisen, ergibt keine oder nur schwache Effekte: Der Umfang der inner- und außerschulischen Fördermaßnahmen (Stundenzahl) erwies sich als ebenso wenig trennscharf zwischen den Gruppen mit unterschiedlichem Lernzuwachs wie die Sozialform (Einzel- oder Gruppenförderung) oder der Ort (innerhalb oder außerhalb der Klas-

se) der Förderung (vgl. a.a.O., S. 443ff). Nach den empirischen Ergebnissen lässt sich keine organisatorische Vorzugsform für die Förderung begründen. Vielmehr sprechen die Befunde für einen großen Spielraum bei der organisatorischen Gestaltung lernförderlichen Förderunterrichts.

3.4.4.2 Lehrereinstellungen zum Förderunterricht

Tabelle 3.4.4.2 zeigt die Vergleiche zwischen Klassen mit unterschiedlicher Lernförderlichkeit hinsichtlich der von Klassenlehrern und Förderlehrern geäußerten Einstellungen zum Förderunterricht. Die Angaben beider Lehrergruppen wurden zusammengenommen, da sich in den betreffenden Klassen, in denen die Einschätzungen beider Kooperationspartner vorlagen, keine statistisch bedeutsamen Unterschiede der Antworttendenzen ergaben.

Tabelle 3.4.4.2: Lehrereinstellungen zum Förderunterricht in Klassen mit geringer und hoher Lernförderlichkeit

	Lernförderlichkeit der Klasse				Signifikanz	Effektstärke
	gering		hoch			
	M	s	M	s		
Ziele für den Förderunterricht⁽¹⁾						
• spezifische Fertigkeiten trainieren	5,82	1,56	5,38	1,86	.26	-0,26
• Lernstrategien und Konzentration fördern	5,72	1,44	5,68	1,73	.91	-0,03
• Motivation und Selbstvertrauen stärken	4,71	1,15	5,10	1,22	.16	0,33
Ausgewogenheit der Zielbereiche ⁽²⁾	-143,7	29,2	-138,4	38,4	.29	0,16
Übereinstimmung der Lehrkräfte bei den Zielen ⁽²⁾	-90,6	68,8	-63,0	49,4	.25	0,44
Präferenz interner/externer Förderung⁽³⁾						
Bevorzugung integrativer Förderung durch KL	0,55	0,23	0,47	0,26	.21	-0,33
Bevorzugung integrativer Förderung durch FL	0,37	0,07	0,41	0,09	.10	0,50

(1) Gewicht der Ziele, bestimmt durch den Mittelwert der (umkodierten) Rangplätze für die Einzelziele

(2) Summe der quadrierten Abweichungen der Einzelwerte für die Förderziele vom gemeinsamen Durchschnitt: kleinere Werte bedeuten eine höhere Übereinstimmung

(3) Mittlere Bewertung der Argumente für die integrative Förderung, geteilt durch den Mittelwert aller Bewertungen zur Form des Förderunterrichts (Erläuterungen siehe Gesamtbericht: May 2000b, Abschnitt 4.2.2.2)

Im Unterschied zur bivariaten Korrelationsanalyse, die für die Variablen „Ausgewogenheit der Zielbereiche im Förderunterricht“ und „Übereinstimmung der Lehrkräfte bei den Zielen“ signifikante Zusammenhänge mit dem Lernzuwachs in der Klasse erbrachte, ergeben sich beim Vergleich der Klassen mit unterschiedlicher Lernförderlichkeit unter Kontrolle des Sozialfaktors keine statistisch bedeutsamen Mittelwertdifferenzen. Dies hängt vermutlich mit dem erheblich stärkeren Gewicht des Klassenunterrichts für die Realisierung des Lernfortschritts zusammen, während der Förderunterricht angesichts der insgesamt geringen Stundenzahl einen relativ geringen Einfluss auf die Lernförderlichkeit in der Klasse hat.

3.4.4.3 Kooperation von Klassen- und Förderlehrern

Tabelle 3.4.4.3 zeigt die Ergebnisse des Vergleichs unterschiedlich lernförderlicher Klassen im Hinblick auf das Ausmaß und die inhaltliche Ausrichtung der Kooperation von Klassen- und Förderlehrern sowie ihrer persönlichen Bewertung der Kooperationsbeziehung. Da sich bei den meisten Einzelmerkmalen der Kooperation weder aus Sicht der Klassenlehrer noch aus Sicht der Schriftsprachberater signifikante Unterschiede ergaben, wurden die Angaben beider Gruppen zu gemeinsamen Werten vereinigt und die Einzelmerkmale zu übergreifenden Merkmalsbereichen zusammengefasst.

Tabelle 3.4.4.3: Kooperation von Klassen- und Förderlehrern in Klassen mit geringer und hoher Lernförderlichkeit

Einschätzungen von Klassenlehrern und Schriftsprachberatern ^(*)	Lernförderlichkeit der Klasse				Signifikanz	Effektstärke
	gering		hoch			
	M	s	M	s		
• Intensität und Klima der Arbeitsbeziehungen ^(**)	3,52	0,70	3,24	0,85	.20	-0,36
• kooperative Gestaltung der Förderung	4,10	0,91	3,73	1,11	.19	-0,37
• Kooperation im Klassenunterricht ^(**)	3,00	1,21	2,96	1,12	.90	-0,03
• Abgrenzung der Aufgabenbereiche	3,80	1,13	4,30	0,84	.06	0,48
• Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit	4,52	0,85	4,34	0,94	.53	-0,20

(*) Die Einschätzungen von KL und FL zur Kooperation wurden zusammengefasst.

(**) Faktorwert aus mehreren Einzelitems des betreffenden Faktors.

Die Ergebnisse der Gruppenvergleiche ergeben beim Vergleich der Werte für die Intensität und das Klima der Arbeitsbeziehungen sowie für das Ausmaß der kooperativen Gestaltung der Förderung einen leichten Trend in die Richtung, dass Klassen- und Förderlehrer in lernförderlichen Klassen etwas weniger intensiv kooperieren. Deutlicher zeigt sich in diesen Klassen eine *stärkere Abgrenzung der Aufgabenbereiche der Kooperationspartner*. Es kann angenommen werden, dass die stärkere Betonung der spezifischen Aufgaben von Klassen- und Förderlehrern die pädagogische Wirksamkeit der Partner gegenüber den Lernenden erhöht, während ein Verzicht auf Abgrenzung der unterschiedlichen Rollen eher zu einer dysfunktionalen Vermischung der Tätigkeiten führt.

Hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit ergeben sich zwischen beiden Klassengruppen keine signifikanten Unterschiede.

3.5 Was zeichnet lernförderliche Klassen aus?

Um die durch Pädagogen veränderbaren Wirkungsfaktoren zu beschreiben, wurde der Einfluss des soziokulturellen Umfelds auf den Lernerfolg aus der Analyse ausgeschaltet, so dass sich Klassen vergleichen lassen, die nach der Entwicklung der Lernergebnisse der Schüler unabhängig von den schulischen Umgebungsbedingungen als mehr oder weniger lernförderlich einzustufen sind. Die beiden Gruppen unterscheiden sich weder hinsichtlich der Ausgangsleistungen der Kinder im ersten Schuljahr noch hinsichtlich des Sozialfaktors der schulischen Umgebung. Sie unterscheiden sich jedoch im Laufe der Grundschulzeit zunehmend in den Durchschnittsleistungen aller Schüler und insbesondere in den Leistungen der ursprünglich rechtschreibschwachen Kinder. Das bedeutet, dass es den lernförderlichen Klassen gelingt, auf der Grundlage vergleichbarer Ausgangs- und Umfeldbedingungen deutlich höhere Lernfortschritte der Schüler zu ermöglichen.

Um zu analysieren, welche Merkmale die Lernförderlichkeit der jeweiligen Klasse bedingen, wurden die Klassen mit hoher bzw. niedriger Lernförderlichkeit verglichen.⁸¹ Nach den Ergebnissen der Gruppenvergleiche lassen sich die Merkmale lernförderlicher Klassen im Kontrast zu den übrigen Klassen folgendermaßen zusammenfassen:

- Bei den *klassenübergreifenden Bedingungen in der Schule* ergeben sich kaum Unterschiede: Weder das Ausmaß der auf die Förderung der Schriftsprache ausgerichteten Kooperation zwischen Schriftsprachberatern und Schulleitung noch der Umfang an Fortbildung und die Anzahl von Projekten differenziert die Gruppen. Das Ausmaß an Elternaktivitäten in der Schule fällt sogar nach Einschätzung der Schulleitungen geringer aus. Auch bei den Einstellungen im Kollegium lassen sich nur wenige Unterschiede feststellen. Die Ergebnisse deuten auf einen Trend hin, nach dem die Kollegien in den Schulen der lernförderlichen Klassen den Projektzielen des PLUS teilweise skeptischer gegenüberstehen: Zwar wird die Idee der präventiven Förderung gleichermaßen unterstützt, jedoch trifft die Idee der integrativen Förderung und des kooperativen Unterrichts eher auf Bedenken.
- Auch bei den *strukturellen Bedingungen des Klassenunterrichts* ergeben sich relativ wenige Unterschiede. Die Frage, ob eine Fibel oder ein bestimmter Lehrgang im Unterricht verwendet wird, ist nach den vorliegenden Ergebnissen nicht entscheidend für die unterschiedliche Lernförderlichkeit, und auch andere fachdidaktische Entscheidungen (Grundwort-

⁸¹ Bei der Interpretation der Ergebnisse des Gruppenvergleichs sollte noch einmal betont werden, dass die Hervorhebung von Unterschieden zwischen den Klassen mit hoher bzw. niedriger Lernförderlichkeit in Form der differenziellen Betrachtung nicht bedeutet, dass solchen Merkmalen, in denen sich die Gruppen nicht unterscheiden, keineswegs eine geringe Bedeutung für den Lernerfolg zukommt. Das Gegenteil kann zutreffen: Die Tatsache, dass sich die Gruppen im Hinblick auf ein Merkmal nicht unterscheiden, bedeutet lediglich, dass dieses Merkmal in beiden Gruppen ähnlich ausgeprägt ist und daher für beide Gruppen von ähnlich grundlegender Bedeutung für die Entstehung von Lernerfolg sein kann, ohne dass sich die Unterschiede zwischen den Klassen durch dieses Merkmal begründen lassen. Der hohe Einfluss solcher als selbstverständlich angesehenen Voraussetzungen erscheint nicht als differenzierendes Merkmal lernförderlicher Klassen. Der fehlende Unterschied hinsichtlich solcher Merkmale zwischen den Klassen besagt demnach, dass alle Klassen diese Bedingung hinreichend realisieren.

schatz, Wörterbuch) scheinen eher marginal zu sein. Einflussreicher auf den Lernerfolg scheint demnach eher zu sein, ob in der Klasse bereits möglichst früh systematisch an der Rechtschreibung gearbeitet wird (Rechtschreiblehrgang bereits in Klasse 1) und in welchem Ausmaß die Schreibaufgaben für die Kinder in den frühen Phasen von der Lehrerin vorkonstruiert werden. Im weiteren Verlauf der Grundschule erscheint auch die Zahl der Schreibprojekte einflussreich für den Lernerfolg. Bereits diese Befunde weisen auf die zentrale Rolle der Lehrerin bei der Unterrichtsgestaltung hin: In lernförderlichen Klassen wird die Lerntätigkeit der Kinder im ersten Schuljahr stärker durch die Lehrerin und ihre Vorgaben strukturiert.

- Damit rücken die *Prozessmerkmale des Unterrichts* in den Vordergrund der Betrachtung, die in mehrfacher Weise deutlich zwischen Klassen mit unterschiedlicher Lernförderlichkeit differenzieren: In lernförderlichen Klassen wird mehr Unterrichtszeit effektiv zum Lernen verwendet, die Interaktionsprozesse zwischen Lehrern und Schülern dominieren stärker, während nicht unmittelbar interaktive Prozesse (z.B. Vortrag, Einzelarbeit) zurücktreten. Die Lehrerin verhält sich direkter instruierend, widmet der Klasse mehr Aufmerksamkeit und differenziert ihre Zuwendung an die Kinder (weniger an einzelne Kinder, jedoch gezielt an leistungsschwache Kinder). Auch die Förderlehrerin widmet den rechtschreibschwachen Kindern in lernförderlichen Klassen mehr Aufmerksamkeit. Zudem zeigen die Kinder in lernförderlichen Klassen ein eher angemessenes Lern- und Arbeitsverhalten, und das soziale Klima in der Klasse erscheint Beobachtern entspannter.
- Auch beim *Förderunterricht* scheinen die strukturellen Bedingungen weniger bedeutungsvoll für den Lernerfolg zu sein als die personenabhängigen Gestaltungsmerkmale. Weder die Zahl der Förderstunden noch der Ort der Förderung (intern oder extern), die Sozialform (Einzel- oder Gruppenförderung) oder die Funktion der Förderlehrerin (Schriftsprachberaterin, LRS-Lehrerin o.a.) sind nach den Vergleichsergebnissen maßgeblich für den Fördererfolg. Und der Befund, dass die Anzahl verfügbarer Förderstunden negativ mit dem Lernerfolg korreliert, weist darauf hin, dass nicht die Menge der offiziell angesetzten Förderzeit, sondern vielmehr die Intensität des Lernens in dieser Unterrichtszeit die Lernförderlichkeit bestimmt. Die Gestaltung einer effektiven Förderung scheint leichter zu sein, wenn weniger verschiedene Förderlehrkräfte in der Klasse tätig sind und wenn insbesondere die Tätigkeit von Klassen- und Förderlehrerin klar voneinander abgegrenzt sind.

Die Ergebnisse der Klassenvergleiche zeigen drei generelle Trends an:

- (1) Allein schon wegen der zeitlichen Unterschiede in der Präsenz in der Klasse hat das Verhalten der Klassenlehrerin einen deutlich stärkeren Einfluss auf die Lernergebnisse der Schüler als die Förderlehrkräfte, die nur wenige Wochenstunden zu Verfügung stehen. Eine Veränderung des Unterrichts und eine Erhöhung der Lernförderung in der Klasse kann daher nicht ohne die Klassenlehrerin gelingen; die Rolle der Förderlehrerin muss

sich – in möglichst klarer Abgrenzung der Aufgaben – der Rolle der Klassenlehrerin zuordnen.

- (2) Eine differenzierte Betrachtung der Wirkungen auf den Lernerfolg der Förderkinder zeigt, dass die erwähnten Prozessmerkmale des Unterrichts deutlich stärker mit ihrem Lernerfolg zusammenhängen als mit dem Lernerfolg der gesamten Klasse. Lernförderliche Bedingungen des Unterrichts sind demnach umso wichtiger für den Lernfortschritt, je niedriger das Leistungsniveau der Kinder ist.
- (3) Die Befunde konvergieren in der Feststellung, dass es „viele Wege“ zum Lernerfolg gibt und dass es für die Unterscheidung zwischen den Klassen hinsichtlich ihrer Lernförderlichkeit offenbar weniger darauf ankommt, wer oder was im Unterricht etwas tut, sondern entscheidend ist vor allem, wie es geschieht. Es geht – wie fast immer bei der Herausbildung von Expertentum – nicht so sehr um das *know that*, sondern um das *know how*.

4 Zusammenfassung und Fazit

Im Folgenden sollen die Hauptergebnisse noch einmal theseartig zusammengefasst werden, um die Diskussion um die Weiterentwicklung der Ideen zur Verbesserung des Unterrichts und seiner Erforschung anzuregen.

4.1 Veränderungen in den Schulen seit Einführung des PLUS

Das PLUS wurde entsprechend den Vorgaben schrittweise im Laufe von fünf Jahren realisiert und ist jetzt flächendeckend installiert. Dazu gehört u.a., dass fast alle Hamburger Grundschulen mit Schriftsprachberatern ausgestattet sind und ihre Tätigkeit in den Schulen aufgenommen haben. Das PLUS wird in den Schulen insgesamt überwiegend positiv angenommen und ist in den meisten Schulen bereits fest in den Schulalltag integriert.

Die als „neue Rolle im System Schule“ eingeführten Schriftsprachberater gestalten ihre Tätigkeit in den einzelnen Schulen unterschiedlich. Die überwiegende Mehrzahl sieht ihre Rolle in Übereinstimmung mit den Konzeptvorgaben (80 Prozent Förderung, 20 Prozent Beratung und Fortbildung) als „kooperative Förderlehrerin“, die darüber hinaus teilweise auch klassenübergreifende beratende und fortbildende Aufgaben wahrnimmt. Bei der Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Schriftsprachberatern dominiert eindeutig die *Organisation der Förderstunden*, die für die ganze Schule koordiniert werden müssen; die Kooperation bei weiteren klassenübergreifenden Aktivitäten ist dagegen vergleichsweise selten.

Nach den Befragungsergebnissen wurden die klassenübergreifenden Aktivitäten zur Förderung des Lesens und Schreibens in den Schulen (v.a. Konferenzen, schulinterne Fortbildung und Projekte) gegenüber der Voruntersuchung (1993/94) gesteigert; allerdings bildet die systematische Einbeziehung der Eltern in den meisten Schulen noch immer eine Schwachstelle.

Das Ziel der „Prävention“ wird allgemein akzeptiert, den Grundprinzipien „Integration“ und „Kooperation“ steht etwa ein Drittel der Lehrer eher skeptisch gegenüber. Deren praktischen Realisierungsmöglichkeiten werden allerdings im Zusammenhang mit der Tätigkeit der Schriftsprachberater an den Schulen im Laufe der Zeit zuversichtlicher beurteilt; das Bewusstsein für Lesen und Schreiben in den Kollegien ist ebenfalls gestiegen.

Der Zusammenhang zwischen klassenübergreifenden Aktivitäten und Einstellungsveränderungen im Kollegium auf der einen Seite und dem Lernerfolg in der Klasse fällt allerdings geringer als die entsprechenden Zusammenhänge mit den Bedingungsfaktoren des soziokulturellen Umfelds und des Unterrichts in der Klasse. Merkmale des „Schulklimas“ können demnach nur mittelbar über die Stärkung der Kompetenzen und der Motivation der Lehrkräfte für ihre Tätigkeit in der Klasse wirken.

Im Zuge der Einführung des PLUS in den Schulen fanden einige sichtbare Veränderungen des schriftsprachlichen Unterrichts in den Grundschulen statt, die allerdings teilweise auch unabhängig von der unmittelbaren Einbeziehung der Klassen und Schulen in das PLUS erfolgten. So ging im Berichtszeitraum seit der Voruntersuchung z.B. der Einsatz der Fibel im Anfangsunterricht deutlich zurück, während sich gleichzeitig die Zahl der Projekte im Lesen und Schreiben erhöhte. Anhand der Vergleiche zwischen Klassen mit und ohne Schriftsprachberater lässt sich dabei teilweise ein unmittelbarer Einfluss des PLUS bzw. der Schriftsprachberater auf die Veränderungen des Grundschulunterrichts feststellen. Dazu gehören nicht nur einzelne Merkmale, wie z.B. die Steigerung der methodischen Vielfalt, die sich u.a. an variantenreicheren Überprüfungsmethoden des Leistungsstands ablesen lässt. Dazu gehört insgesamt auch eine stärkere Orientierung auf projektartiges und freieres Arbeiten im Unterricht. Hier werden auch Einflüsse der Fortbildung für die Schriftsprachberater sichtbar, in der deutliche Akzente in Richtung auf Vielfalt der Lehr-Lern-Methoden gesetzt werden. Allerdings werden solche Veränderungen nach den bisherigen Evaluationsergebnissen in den Klassen nicht immer lernerfektiv umgesetzt.

Der direkte Leistungsvergleich am Ende der Grundschulzeit zwischen den aktuell untersuchten Klassen und den Klassen derselben Schulen, die im Rahmen der PLUS-Voruntersuchung untersucht wurden, weist insgesamt einen sichtbaren Erfolg des Projekts aus: Im Vergleich zu den Referenzergebnissen konnten die durchschnittlichen Rechtschreibleistungen in den Klassen erheblich gesteigert und der Anteil rechtschreibschwacher Kinder um etwa ein Drittel vermindert werden. Damit konnte mit dem PLUS gezeigt werden, dass es möglich ist, auch in der Alltagsrealität sozial belasteter Großstadtreionen die Lernergebnisse in den Klassen und insbesondere

bei den Kindern mit Lernschwierigkeiten deutlich zu steigern. Die Tatsache, dass in der Gruppe der lernerfolgreichen Klassen die Erfolge noch ungleich höher sind und dass es dort gelungen ist, den Anteil der Kinder mit Lernschwierigkeiten im Untersuchungszeitraum auf nur noch ein Drittel des früheren Anteils zu reduzieren, weist auf das erhebliche Potenzial in den Schulen für die Erhöhung der Lernwirksamkeit hin.

4.2 Bedingungsfaktoren für den Lernerfolg in der Grundschule

Aus der Analyse der Zusammenhänge zwischen wesentlichen Lehr- und Lernbedingungen in der Schule und dem Lernerfolg der Kinder lassen sich einige generelle Schlussfolgerungen ableiten, die über die konkreten Bedingungen des PLUS hinaus reichen und vermutlich auf den Grundschulunterricht insgesamt verallgemeinert werden können, soweit dieser auf den Erwerb grundlegender Kenntnisse und Fertigkeiten zielt.

- **Klassenunterricht und Rolle der Klassenlehrerin**

Im Gesamtzusammenhang der auf den Lernerfolg der Klasse wirkenden Merkmale hat das Verhalten der Klassenlehrerin allein schon wegen der zeitlichen Unterschiede in der Präsenz in der Klasse einen deutlich stärkeren Einfluss auf die Lernergebnisse der Schüler als die Förderlehrkräfte, denen nur wenige Wochenstunden zur Verfügung stehen. Eine Veränderung des Unterrichts und die Erhöhung der Lernförderung in der Klasse kann daher nicht ohne die Klassenlehrerin gelingen; die Rolle der Förderlehrerin muss sich – in möglichst klarer Abgrenzung der Aufgaben – der Rolle der Klassenlehrerin zuordnen.

Hinsichtlich der methodischen Bedingungen des Klassenunterrichts ergeben sich relativ wenige Unterschiede zwischen Klassen mit hohem und niedrigem Lernerfolg. Die Frage, ob eine Fibel oder ein bestimmter Lehrgang im Unterricht verwendet wird, ist demnach nicht entscheidend für die unterschiedliche Lernförderlichkeit, und auch andere fachdidaktische Entscheidungen (Grundwortschatz, Wörterbuch) scheinen eher marginal zu sein. Einflussreicher auf den Lernerfolg scheint demnach eher zu sein, ob in der Klasse bereits möglichst früh systematisch an der Rechtschreibung gearbeitet wird (Rechtschreiblehrgang bereits in Klasse 1) und in welchem Ausmaß die Schreibaufgaben für die Kinder in den frühen Phasen vom Lehrer vorstrukturiert werden. Im weiteren Verlauf der Grundschule erscheint auch die Zahl der Schreibprojekte einflussreich für den Lernerfolg. In lernförderlichen Klassen wird die Lerntätigkeit der Kinder im ersten Schuljahr stärker durch die Lehrerin und ihre Vorgaben strukturiert.

Die zentrale Bedeutung der Lehrerin für die Gestaltung der Lernbedingungen in der Klasse wird durch die Vergleiche hinsichtlich der Prozessmerkmale des Unterrichts unterstrichen: In lernförderlichen Klassen wird mehr Unterrichtszeit effektiv zum Lernen verwendet, die Interaktionsprozesse zwischen Lehrern und Schülern dominieren stärker, während nicht unmittelbar inter-

aktive Prozesse (z.B. Vortrag, Einzelarbeit) zurücktreten. Die Lehrerin instruiert direkter, widmet der Klasse mehr Aufmerksamkeit und differenziert ihre Zuwendung an die Kinder (weniger an einzelne Kinder, jedoch gezielt an leistungsschwache Kinder). Zudem zeigen die Kinder in lernförderlichen Klassen ein eher konstruktives Lern- und Arbeitsverhalten, und das soziale Klima in der Klasse erscheint Beobachtern besser.

- Förderunterricht: integrativ oder extern?

Entsprechend dem PLUS-Konzept wurden die Förderstunden stärker in den Anfangsklassen konzentriert und dadurch organisatorisch der Grundsatz der Prävention realisiert. Diese frühe Platzierung der Fördermaßnahmen erweist sich nach den Evaluationsergebnissen auch als lernwirksam.

Während im ersten Schuljahr der Förderunterricht meist in Form integrativer Betreuung der Kinder im Klassenunterricht bzw. gemeinsamen Teamteachings durchgeführt wird, geht der Anteil des internen Förderunterrichts im Laufe der Grundschulzeit deutlich zurück und die externe Förderung dominiert mit der Zeit immer stärker. Differenzielle Gründe auf Seiten der Kinder (z.B. Problemprofile) für die Wahl einer der Förderformen lassen sich indes nicht erkennen.

Der *Ausfall von Förderstunden* ist nach Angaben der Schulleitungen etwas geringer als in den früheren vierten Klassen nach den Erhebungen der Voruntersuchung. Bezogen auf die Klassen, in denen die Förderung auf eine zuvor festgelegte Auswahl förderbedürftiger Kinder zielt, liegt die ermittelte „Trefferquote“ bei der Schülersauswahl für die Förderung nicht höher als in der Voruntersuchung. Da ein größerer Teil der Klassen die Praxis der flexiblen Auswahl von Kindern für die Förderung favorisiert, konnte die Frage der angemessenen Auswahl der zu fördernden Kinder in dieser Untersuchung nur unzureichend analysiert werden. Generell birgt eine flexible Ausrichtung der Förderung stets auch das Risiko einer Zerstreuung der Ressourcen zu Ungunsten der förderbedürftigen Schüler, das eine ständige Reflexion der Förderung und eine Neuausrichtung auf den sich verändernden Förderbedingungen in der Klasse erfordert.

Es ergibt sich ein signifikanter, jedoch negativer Zusammenhang zwischen der *Anzahl der Förderstunden* in der Klasse und dem Fördererfolg. Dies legt die Annahme nahe, dass die Verfügbarkeit über eine höhere Anzahl von Förderstunden dazu führen könnte, einen Teil der Förderstunden nicht lernwirksam zu nutzen. Der Fördererfolg in den Klassen ist zudem eher größer, wenn die Zahl der Förderpersonen kleiner ist. Und beim Vergleich des Lernerfolgs bei externer und interner Förderung ergibt sich eine Tendenz zugunsten der externen Förderung.

Auch beim Förderunterricht scheinen die strukturellen Bedingungen jedoch weniger bedeutungsvoll für den Lernerfolg zu sein als die personabhängigen Gestaltungsmerkmale: So widmen die Förderlehrer in lernförderlichen Klassen den rechtschreibschwachen Kindern mehr Aufmerksamkeit.

- **Außerunterrichtliche Lernhilfen**

Im Rahmen des PLUS-Konzepts wurde mit den sog. Außerunterrichtlichen Lernhilfen (AUL) eine neuartige Form der Förderung eingeführt. Damit soll versucht werden, die Vorzüge des schulischen Förderunterrichts (z.B. Einbindung in den gesamten Unterricht) mit denen der außerschulischen Förderung (z.B. spezifisches Expertenwissen) zu verbinden. Da es sich um eine noch zu erprobende Form handelt, wurde dieses Förderangebot bisher nur an wenigen Schulstandorten eingerichtet. Dadurch wird die Vergleichbarkeit der Evaluationsergebnisse mit den Ergebnissen der schulischen Förderung erschwert. Zudem konnte bisher nur bei einem relativ kleinen Teil der in der AUL betreuten Schüler die Lernentwicklung mit Hilfe objektiver Verfahren untersucht werden. Dennoch belegen die bisherigen Ergebnisse, dass die Form der Förderung eine wirksame Hilfe für Kinder mit ausgedehnten und anhaltenden Lernschwierigkeiten darstellt, bei denen andere Förderbemühungen vorher versagt haben. Allerdings gibt es auch bei dieser Art der Förderung deutliche Unterschiede der Lernwirksamkeit, die konzept- und/oder personenbedingt sind. Die bisherigen Ergebnisse bestätigen die Tendenz, die sich auch beim innerschulischen Förderunterricht zeigt, nämlich dass die Förderung umso wirksamer ist, je spezifischer sie auf die Entwicklung schriftsprachlicher Fertigkeiten ausgerichtet ist. Dies bestärkt die Auffassung, nach der bei jeder Art der Lernförderung gilt, dass die Kinder am besten ein direktes Training im Bereich des anzueignenden Lerngegenstands erhalten sollten. Weiter ausgreifende Therapiekonzepte, die weniger auf den spezifischen Lernprozess, sondern darüber hinaus auf eine allgemeine Persönlichkeitsveränderung zielen, scheinen demnach auch bei der lerntherapeutisch gestalteten Förderform weniger lernwirksam zu sein, wenn es um die Behebung spezifischer Lerndefizite geht.

- **Teamarbeit und Kooperation**

Im Unterschied zur früheren LRS-Förderung findet in fast allen Klassen eine Kooperation zwischen Schriftsprachberatern und Klassenlehrern statt, die meistens regelmäßige Absprachen über einzelne Kinder und ihre Förderung umfasst.

Klassenlehrer und Schriftsprachberater drücken insgesamt ein hohes Maß an Zufriedenheit mit ihrer Kooperation aus, allerdings mit unterschiedlichen Akzenten: Bei den Schriftsprachberatern wird ihre Zufriedenheit eher durch die persönlichen Beziehungen bestimmt, bei den Klassenlehrern dagegen stärker durch die Gestaltung der Förderarbeit. Zwischen dem Grad der subjektiven Zufriedenheit der Lehrpersonen und dem Lernerfolg der Kinder bestehen allerdings keine signifikanten Zusammenhänge. Dagegen besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Abgrenzung der Aufgabenbereiche der Kooperationspartner und dem Lernerfolg: Die stärkere Betonung der spezifischen Aufgaben von Klassen- und Förderlehrern erhöht die pädagogische Wirksamkeit.

- **Diagnostische Kompetenz und Lernbeobachtung**

Obwohl Kinder mit geringem Lernerfolg in der Regel schon sehr früh durch schwache und weiterhin relativ stagnierende Leistungen auffallen, verzichten viele Klassenlehrer und Schriftsprachberater entgegen den Konzeptvorgaben nach wie vor auf eine frühzeitige und regelmäßige Lernstandskontrolle mit Hilfe objektiver Erfassungsinstrumente (z.B. Rechtschreibtests).

Zwischen den Kriterien „Lehrerzufriedenheit mit dem Fördererfolg“ und „Lernfortschritt im Rechtschreiben nach Testleistung“ ergeben sich jedoch nur geringe Übereinstimmungen, obwohl die Leistungsbeurteilung durch die Lehrer und die Testergebnisse relativ hoch miteinander korrelieren – also im Kern dasselbe Fähigkeitsspektrum erfassen – und beide eine ausreichend hohe Zuverlässigkeit aufweisen. Tatsächlich orientieren sich die Klassenlehrer bei der Einschätzung ihrer Zufriedenheit mit dem Förderunterricht relativ wenig an den objektiven Leistungen der Kinder. Dagegen zeigt sich die Tendenz, dass Lehrer bei der Einschätzung ihrer Zufriedenheit mit dem Förderunterricht stärker die eigene Entlastung einbeziehen und die Bedingungen für den Lernerfolg stärker individualisieren.

Daher erscheint eine regelmäßige objektive Überprüfung des Lernerfolgs und eine Beratung über die Lernergebnisse als eine wichtige Aufgabe, bei der die Schriftsprachberater helfen sollten.

- **Lernerpersönlichkeit und Unterricht**

Kinder mit niedrigem Lernerfolg im Lesen und Schreiben weisen in der überwiegenden Mehrzahl nicht nur zunehmend schwächere spezifische Leistungen auf, sondern verfügen im Allgemeinen offensichtlich insgesamt über geringere Lernfähigkeiten und weitere weniger günstige lernerfolgsrelevante Persönlichkeitsmerkmale (u.a. Motivation, Fähigkeitsattribution) als Kinder mit hohem Lernerfolg; dies erklärt die Zunahme der Leistungsunterschiede im Laufe der Grundschulzeit.

Ein auf Kinder mit unterschiedlichen Lernmöglichkeiten hin optimierter Unterricht sollte nach Einschätzung der meisten befragten Lehrkräfte idealtypisch folgende Merkmale aufweisen:

Im Hinblick auf leistungsschwache Kinder sollte der Unterricht in erster Linie durch individuelle Zuwendung und Hilfe, durch Binnendifferenzierung und Individualisierung sowie durch Transparenz und Strukturiertheit gekennzeichnet sein; dagegen sind für leistungsstarke Kinder im Unterricht vor allem Spielraum für selbständiges Arbeiten, eine gute Atmosphäre und das Aufgreifen von Schülerideen wichtig.

Eine differenzierte Betrachtung der Wirkungen auf den Lernerfolg der Förderkinder zeigt, dass lernförderliche Prozessmerkmale des Unterrichts deutlich stärker mit ihrem Lernerfolg zusammenhängen als mit dem Lernerfolg der gesamten Klasse. Lernförderliche Bedingungen des Unterrichts sind demnach umso wichtiger für den Lernfortschritt, je niedriger das Leistungsniveau

der Kinder ist. Eine deutliche Förderorientierung des Unterrichts ist auch für den Lernerfolg der gesamten Klasse jedoch keinesfalls hinderlich.

4.3 Fazit: Was wurde erreicht, was bleibt noch zu tun?

Der vorliegende Bericht der wissenschaftlichen Begleitung gibt darüber Auskunft, inwieweit die durch den Auftrag des Hamburger Senats gestellten Ziele für das PLUS erreicht werden konnten und inwieweit die getroffenen Maßnahmen sich als wirksam erwiesen haben. Die wichtigsten Ziele sind

- (a) die Qualifizierung der für den Schriftspracherwerb verantwortlichen Lehrkräfte in den verschiedenen Schulformen zur Förderung der Lese- und Rechtschreibe-sicherheit aller Schülerinnen und Schüler und
- (b) insbesondere die Verringerung des Anteils von Kindern mit gravierenden Lernschwierigkeiten.⁸²

Um diese Ziele zu erreichen, wurde ein Rahmenkonzept festgelegt, das im Wesentlichen auf fünf Säulen beruht:

- (1) Der schriftsprachliche Anfangsunterricht soll von Anfang an differenziert und als kreativer Lernprozess gestaltet werden, einen persönlichen Bezug der Kinder zum Lesen und Schreiben eröffnen und einen Beitrag zum eigenaktiven Lernen leisten. Die Lernbedingungen der zweisprachig aufwachsenden Kinder sollen besonders berücksichtigt werden. Lesen und Schreiben soll gezielt in allen Fächern gefördert werden, so dass die Lernzeit für Lesen und Schreiben vermehrt wird. Der Förderunterricht soll präventiv bereits in Klasse 1 einsetzen und nach Möglichkeit integrativ erfolgen, um eine Ausgrenzung der betroffenen Kinder zu vermeiden.
- (2) Die Qualifizierung der Lehrkräfte soll durch die Einrichtung eines umfassenden Angebots von Fortbildungsmaßnahmen realisiert werden, das neben einem Jahreskurs mit anschließender Supervision für angehende Schriftsprachberater auch schulinterne Fortbildung und Beratung beinhaltet.⁸³
- (3) Schrittweise sollen alle Hamburger Grundschulen mit Schriftsprachberatern ausgestattet werden, deren Aufgabengebiet die Koordination der schriftsprachlichen Förderung in

⁸² Siehe Senat FHH (1994), S. 3 bis 5.

⁸³ Die Evaluation des Lehrerfortbildungskonzepts erfolgte prozessbegleitend, „um Stärken und Schwächen des Konzepts herauszufinden, Alternativen zu entwickeln, den Verlauf der Lernprozesse in der Fortbildung zu analysieren und zur Optimierung der Fortbildung beizutragen.“ (Senat FHH (1994), S. 4) Die Ergebnisse dieser formativen Evaluation und die daraus resultierenden Vorschläge wurden in mehreren Berichten (Ruddat & May 1994; May 1994c, 1995b; Juchems 1995; May & Juchems 1996) dargestellt und haben auch zur Weiterentwicklung der Fortbildungskonzeption beigetragen.

ihren Schulen, die Beratung und schulinterne Fortbildung des Kollegiums sowie die Mitarbeit als Team- und Förderlehrkräfte in den Klassen umfasst.

- (4) Die Vergabekriterien bei der Verteilung von Förderstunden an die Schulen sollen überarbeitet und an die Ergebnisse objektiver Erhebungen und an Kennziffern für die soziale Belastung gebunden werden, so dass die Schulen in sozial benachteiligten Ballungsgebieten angemessen berücksichtigt werden können.
- (5) Als flankierende Maßnahme soll in mehreren Schulstandorten eine sog. Außerunterrichtliche Lernhilfe (AUL) eingerichtet werden, in der erfahrene Pädagogen und Psychologen spezielle Fördermaßnahmen für jene Kinder durchführen, die aufgrund ihrer Spezifik durch die unterrichtlichen Maßnahmen nicht genügend gefördert werden können und gezielte therapeutische Maßnahmen benötigen.

Im Großen und Ganzen hat das PLUS hat seine wichtigsten Ziele, nämlich das Bewusstsein für die Förderung von Lese- und Rechtschreibfähigkeiten in den Schulen zu stärken und den Anteil von Kindern mit gravierenden Lernschwierigkeiten zu reduzieren, erreicht. Das PLUS-Förderkonzept und die damit einhergehende Verstärkung der Aufmerksamkeit für die Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten in den Schulen hat sich insgesamt bewährt: Der Anteil von Kindern, die nach den gleichen Kriterien wie bei der Voruntersuchung im Jahre 1994 als lese- und rechtschreibschwach eingestuft wurden, hat sich im Laufe von fünf Jahren in der Gesamtstichprobe aller beteiligten Schulen um durchschnittlich ein Drittel verringert; in den Klassen mit hohem Lernerfolg ging der Anteil der förderbedürftigen Kinder sogar um ca. 70 Prozent zurück. Dies muss angesichts der empirischen Belege über ansonsten eher ernüchternde Ergebnisse schulischer Förderung⁸⁴ als ein beachtlicher Erfolg gewertet werden, der unterstreicht, dass mit entsprechenden Anstrengungen der Anteil der Kinder mit Lernschwierigkeiten deutlich gesenkt werden kann.

Da es für die Grundschule als einheitliche Schulform eine besonders wichtige Aufgabe darstellt, alle Kinder entsprechend ihren individuellen Möglichkeiten zu fördern, ist das Ergebnis der Evaluation hervorzuheben, dass die effektive Förderung von Kindern mit schriftsprachlichen Lernschwierigkeiten im Allgemeinen nicht auf Kosten der Kinder mit günstigen Lernvoraussetzungen geschieht. Es muss demnach kein Zielkonflikt zwischen der Förderung unterschiedlich leistungsfähiger Schülergruppen bestehen. Im Gegenteil können sowohl die leistungsstarken als auch die leistungsschwachen Kinder von einer Optimierung des Unterrichts profitieren. Insbesondere in den Klassen mit lernförderlichen Bedingungen besteht ein organischer Zusammenhang zwischen der Leistungsförderung auf unterschiedlichen Lernniveaus: In Klassen, in denen es gelingt, Kinder mit ursprünglich schwachen Rechtschreibleistungen wirkungsvoll zu

⁸⁴ Vgl. hierzu die Berichte über die dürftigen Förderergebnisse in Schulen oder über die sogar vollständig ausbleibenden Erfolge schulischer LRS-Förderung in Österreich auf dem Kongress des Bundesverbandes Legasthenie in Würzburg, Oktober 1999 (Klicpera & Gasteiger-Klicpera 2000, Strehlow 2000).

fördern, machen auch die Kinder mit bereits guten Leistungen weiterhin überdurchschnittliche Lernfortschritte im Vergleich zur Altersgruppe.

Die differenzierte Analyse verschiedener Maßnahmen und Lösungsvorschläge zeigt, dass der Lernerfolg in der Regel nicht von einzelnen Lehr-Lern-Methoden oder von allgemeinen Formen des Klassen- bzw. Förderunterrichts abhängt, sondern eher vom Gesamtensemble der Unterrichts- und Persönlichkeitsfaktoren beeinflusst wird. Nach den empirischen Befunden gibt es „viele Wege“ zum Lernerfolg. Strukturelle Merkmale des (Förder-) Unterrichts wie Lehrgangsform, Ort und Sozialform der Förderung haben für die Lernförderlichkeit eine untergeordnete Bedeutung. Wichtiger scheint demgegenüber die Frage zu sein, *wie* die Lehrer ihre Schüler mit dem Unterrichtsmaterial vertraut machen und sie gezielt beim Lernen unterstützen.

Hinsichtlich der Fortführung und Optimierung des Förderkonzepts weisen die dargestellten Evaluationsergebnisse auf einige Problemstellen hin, die es bei der Weiterentwicklung zu bedenken gilt:

- Die Ziele des Projekts konnten nicht in allen evaluierten Schulen und Klassen erreicht werden; ca. 71 Prozent der Klassen konnten die mittlere Rechtschreibleistung der Referenzklasse ihrer Schule in der Voruntersuchung übertreffen, 29 Prozent jedoch nicht, und auch der Anteil von Kindern mit anhaltenden Rechtschreibschwierigkeiten konnte nicht in allen Klassen gesenkt werden. Geeignete Maßnahmen der Lehrerfortbildung, Supervision und Ergebniskontrolle können dazu beitragen, dass lernförderliche Unterrichtsbedingungen, durch die sich die erfolgreichen Klassen auszeichnen, in allen Schulen reflektiert und realisiert werden.
- Ein wesentliches Ergebnis der Evaluation betrifft die Tatsache, dass alle Maßnahmen und Hilfen sich nur dann förderlich auf den Lernerfolg auswirken, wenn sie direkt zu einer realen Verbesserung des Klassen- und Förderunterrichts beitragen. Unterrichtsbegleitende Aktivitäten – ob sie sich auf die Kollegien oder die Eltern beziehen –, die nicht auch zugleich den täglichen Unterricht in der Klasse unterstützen, sollten in ihrer Förderrelevanz nicht überschätzt werden, um die Kräfte nicht zu zersplittern. Dies gilt ebenso für rein organisatorische Lösungen wie die Zahl der Förderstunden oder die Größe von Fördergruppen: Wirksam werden solche Maßnahmen erst, wenn sie in eine lernförderliche Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden einmünden.
- Wenngleich sich das Prinzip der präventiven Förderung bewährt hat, ist dennoch vor zu hohen Erwartungen zu warnen, wie sie eine ausschließliche Verlagerung der Förderressourcen in den Anfangsunterricht in einigen Schulen darstellt. Zum einen kann auch eine effektive Frühförderung nicht verhindern, dass auch in späteren Schuljahren noch gezielte Fördermaßnahmen erforderlich sind. Vor allem benötigen viele Kinder mit ungünstigen Lernvoraussetzungen nicht nur eine frühe Förderung der phonologischen Bewusstheit, sondern darüber hinaus auch gezielte Unterstützung bei der Entwicklung schriftsprachlicher Kompe-

tenz, die das Beherrschen orthografischer und morphematischer Prinzipien beim Lesen und Schreiben einbezieht. Die Vergleiche zwischen unterschiedlich lernförderlichen Klassen zeigen entsprechend, dass die erfolgreichen Klassen ihre günstigen Unterrichtsbedingungen über mehrere Schuljahre hinweg realisieren können. Dies belegt, dass für eine erfolgreiche Förderung auch ein „langer Atem“ erforderlich ist.

In Verbindung mit den Berichten über die Arbeit erfolgreicher Klassen (May 2000a) mögen die hier vorgestellten Befunde dazu beitragen, bei der Erörterung von Vorgehensalternativen deren Vor- und Nachteile auf der Grundlage empirischer Belege besser abschätzen zu können. Sie könnten damit auch ein Fundament für die konzeptionelle Weiterentwicklung der schulischen Förderung und der Lehrerfortbildung bieten.

Literaturverzeichnis

(a) Zitierte Literatur

- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (1994): *Multivariate Analysemethoden*. Berlin: Springer.
- Baumert, J. (1997): Zielkonflikte in der Grundschule: Kommentar. In: Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hg.) (1997): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 317-321.
- Baumert, J., Lehmann, R. et al. (1997): *TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Zusammenfassung deskriptiver Ergebnisse*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Baumert, J., Schmitz, B., Sang, F. & Roeder, P.M. (1987): Zur Kompatibilität von Leistungsförderung und Divergenzminderung in Schulklassen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, Jg. 19, S. 249-265.
- Behrnt, S.-M. & Steffen, M. (Hg.) (1996): *Lese-Rechtschreibschwäche im Schulalltag*. Greifswalder Studien zur Erziehungswissenschaft, Bd. 3. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang.
- Bortz, J. (1993): *Statistik*. 4. Auflage. Berlin u.a.: Springer.
- Brügelmann, H. (1998a): Wehret den Vereinfachern! Zur öffentlichen Debatte über die „Leistung“ von Schülerinnen und Lehrerinnen in der Grundschule. In: *Grundschulverband aktuell, Mitteilungsblatt des Arbeitskreises Grundschule – Der Grundschulverband – e.V.*, Nr. 64, S. 3-10.
- Cohen, J. (1988): *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Dehn, M. (1988): *Zeit für die Schrift: Lesenlernen und Schreibenkönnen*. Bochum: Kamp.
- Dehn, M., Hüttis, P. & May, P. (1988): *Schreiben- und Lesenlernen: Beobachtung des Lernprozesses im 1. Schuljahr*. Hamburg: Amt für Schule.
- Demmer, M. (1997): Mathe - echt cool? – TIMSS und die Folgen. *Erziehung und Wissenschaft, Zeitschrift der GEW*, 9/97.
- Eckel, K. (1969): Bedeutung des Klasseneffekts für die schulpädagogische Forschung. *Programmiertes Lernen und programmierter Unterricht*, 3, S. 97-113.
- Hüttis-Graf, P. & Widmann, B.-A. (1996): *Elementare Schriftkultur als Prävention von Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten und Analphabetismus bei Grundschulkindern (Klasse 1 bzw. Vorschulklasse - Klasse 2)*. Abschlußbericht des Modellversuchs der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Hamburg: Amt für Schule.

- Kerstan, T. (1999): Zeugnis für die Schule. Die Zeit, Nr. 12/1999.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1995): Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2000, i.V.): Verlaufsuntersuchungen zur schulischen Förderung von Kindern mit Legasthenie. Vortrag auf dem 13. Fachkongress des Bundesverbandes Legasthenie in Würzburg, 7. - 10. Oktober 1999.
- Kübler, H.D., Graf, A. & Keitel, M. (1997): „Kinder brauchen Bücher“. Wissenschaftliche Begleituntersuchung zum Kooperationsprojekt „Bücher sind toll!“ – Bücherkisten für Leselerner der Stiftung Hamburger Öffentliche Bücherhallen (HÖB) und der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (Amt für Schule) im Rahmen des Projekts „Lesen und Schreiben für alle“ (PLUS). Fachhochschule Hamburg, Fachbereich Bibliothek und Information.
- Kuhle, C. & Bartnitzky, H. (1998): Keine Klassendiktate – was denn sonst? In: Grundschulverband aktuell, Mitteilungsblatt des Arbeitskreises Grundschule – Der Grundschulverband – e.V., Nr. 64, S. 9f.
- Lehmann, R.H. & Peek, R. (1996): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Jahrgangsstufe an Hamburger Schulen. Bericht über die Voruntersuchung im September 1995. Typoskript. Hamburg: Amt für Schule.
- Lehmann, R.H., Peek, R., Pieper, I. & Stritzky, R.v. (1995): Leseverständnis und Lesege-wohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Malitzky, V. (1992): Zur Effektivität der LRS-Einzelhilfe in Hamburger Schulen. BL-Info, Informationen für Beratungslehrer, 3/92. Hamburg: Amt für Schule.
- Mannhaupt, G. (1994b): Deutschsprachige Studien zur Intervention bei Lese-Rechtschreib-schwierigkeiten: Ein Überblick zu neueren Forschungstrends. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 8 (3/4), S. 123–138.
- May, P. (1995d): Schriftsprachliche Leistungen und lernförderliche Unterrichtsbedingungen. In: Brügelmann, H., Balhorn, H. & Füssenich, I. (Hg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag, S. 344 - 349.
- May, P. (1996b): Integrative Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten durch kooperativen Unterricht. In: Bundesverband Legasthenie (Hg.): Legasthenie. Bericht über den Kongreß 1995 in Darmstadt. Emden: Ostfriesische Beschützende Werkstätten.
- May, P. (1996c): Hamburger Leitfaden für die Bewertung von Bild- und Textprodukten (HLBT) zur Erfassung bildnerischer und textueller Gestaltungsfähigkeiten von Kindern (Erprobungsfassung). Unter Mitarbeit von A. Juchems. Universität Hamburg: Psychologisches Institut II.

- May, P. (1998): Diagnose orthographischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreib-Probe. Unter Mitarbeit von Ulrich Vieluf und Volkmar Malitzky. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien. 4. Auflage.
- May, P., Schiffel, M. & Dönhöler, H. (1982): LRS-Fördermaßnahmen in Hamburger Schulen: Erhebung zur Effektivität der Rechtschreibförderung. Typoskript. Hamburg: Amt für Schule.
- Metzner, W. & Olfen, I. (1999): Der Bildungstest: Deutschlands Schüler - Was sie wissen, wo sie versagen. STERN Nr. 03/99.
- OECD (1997): Organisation for Economic Cooperation and Development (Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen): Indikatoren für Bildungssysteme - Eine bildungspolitische Analyse. Paris: OECD.
- OECD (1998): Bildung auf einen Blick. OECD Indikatoren 1998. Paris: OECD.
- Pawlik, K. (1976): Ökologische Validität: Ein Beispiel aus der Kulturvergleichsforschung. In: Kaminski, G. (Hg.): Umweltpsychologie. Stuttgart: Klett.
- Pekrun, R. (1997): Selbstkonzept und Leistung – Dynamik ihres Zusammenspiels: Kommentar. In: Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 341- 350.
- Scheerer-Neumann, G. (1993): Treatment of Developmental Reading and Spelling Disorders. In: Blanken, G., Dittmann, J., Grimm, H., Marshall, J.C. & Wallesch, C.W. (Hg.): Linguistic Disorders and Pathologies. An International Handbook. Berlin, New York: de Gruiter, S. 753-767.
- Schneider, W., Stefanek, J. & Dotzler, H. (1997): Erwerb des Lesens und des Rechtschreibens: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 113–129.
- Schwarz, H. (1998): Was sagt die DGLS zur "Qualitätssicherung" der KMK? In: LesBar, Mitteilungsblatt der DGLS, Nr. 2/August 1998.
- Senat FHH (1994): Projekt „Lesen und Schreiben für alle“ (PLUS). Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg vom 05. 07. 1994, 15. Wahlperiode, Drucksache 15/1540.
- Spiel, C. (1997): Das Stereotyp des schlechten Schülers: Kommentar. In: Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 281-286.
- Stelzl, I. (1982): Fehler und Fallen in der Statistik. Bern u.a.: Huber.
- Strehlow, U. (2000, i.V.): Katamnestic studies on dyslexia. Vortrag auf dem 13. Fachkongress des Bundesverbandes Legasthenie in Würzburg, 7. - 10. Oktober 1999.

- Treiber, B. & Weinert, F.E. (1985): Gute Schulleistungen für alle? Psychologische Studien zu einer pädagogischen Hoffnung. Münster: Aschendorff.
- Van Aken, M.A.G., Helmke, A. & Schneider, W. (1997): Selbstkonzept und Leistung – Dynamik ihres Zusammenspiels: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 341- 350.
- Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hg.) (1997): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

(b) Berichte der Wissenschaftlichen Begleitung des PLUS

- Bundschu, M. & May, P. (1995): Svenja erhält Hilfe. Erfahrungsbericht über die Förderung eines Kindes in Klasse 1. Bericht Nr. 95/03 der Wissenschaftlichen Begleitung. Psychologisches Institut II der Universität Hamburg.
- Juchems, A. (1995a): Förderpraxis im PLUS. Erste Erfahrungen von Schriftsprachberater/innen in der Schule. Bericht über die Evaluation im Schuljahr 1994/95. Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung des PLUS Nr. 95/02. Universität Hamburg: Psychologisches Institut II.
- Juchems, A. (1995b): Außerunterrichtliche Lernhilfen – Erste Erfahrungen aus der Praxis. Bericht über die Evaluation im Schuljahr 1994/95. Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung des PLUS Nr. 95/04. Universität Hamburg: Psychologisches Institut II.
- Juchems, A. (1995c): Bericht über die Evaluation des PLUS-Jahreskurses 1994/95 und der Praxisbegleitgruppen. Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung des PLUS Nr. 95/05. Universität Hamburg: Psychologisches Institut II.
- Kalk, S. & May, P. (1995): Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben in den deutschen Bundesländern. Vergleich des Hamburger PLUS-Förderkonzepts mit den Erlassen und Konzepten der übrigen Bundesländer. Bericht Nr. 95/01 der Wissenschaftlichen Begleitung. Universität Hamburg: Psychologisches Institut II.
- May, P. (1994c): Rechtschreibfähigkeit und Unterricht. Rechtschreibleistungen Hamburger Schüler/innen im vierten Schuljahr im Zusammenhang mit Merkmalen schriftsprachlichen Unterrichts. Ergebnisse der Voruntersuchung zum Projekt Lesen und Schreiben für alle (PLUS). Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung Nr. 94/01. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.
- May, P. (1995b): Projekt Lesen und Schreiben für alle (PLUS) – Entwicklung des Konzepts und Evaluation der Lehrerfortbildung im Schuljahr 1993/94. Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung Nr. 94/03 unter Mitarbeit von Hartmut Ruddat und Stefanie Maas. Universität Hamburg: Psychologisches Institut II.

- May, P. (2000b): Lernförderlicher Unterricht. Teil I: Psychologische Wirkungen von Unterricht und Förderunterricht auf den schriftsprachlichen Lernerfolg. Ergebnisse der Evaluation des Projekts „Lesen und Schreiben für alle“ (PLUS). Hamburg: Lang.
- May, P. (2000c): Lernförderlicher Unterricht. Teil II: Wege zum Lernerfolg in der Grundschule. Beschreibung ausgewählter Klassen mit hohem Lernerfolg. Mitarbeit: Tanja Schwichtenberg, Verena Benze & Silke Jessen. Hamburg: Lang.
- May, P. & Juchems, A, (1996): Evaluation der PLUS-Fortbildung. Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Projekts “Lesen und Schreiben für alle”. Universität Hamburg: Psychologisches Institut II.
- Ruddat, H. & May, P. (1994): Bausteine für ein Fortbildungskonzept. Vorschläge der Wissenschaftlichen Begleitung zur Entwicklung eines Konzepts für die Lehrerfortbildung im PLUS. Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung Nr. 94/02. Universität Hamburg: Psychologisches Institut II.

Liste der beteiligten Klassen: Welle 1 (ab Schuljahr 1994/95)

SAB	Schulname	Kl.	SAB	Schulname	Kl.
23/03	Altonaer Straße	1b	23/21	Theodor-Haubach-Schule	1a
23/03	An der Isebek	1c	23/21	Theodor-Haubach-Schule	1b
23/03	Brehmweg	1a	23/22	Am Altonaer Volkspark	1_
23/03	Brehmweg	1b	23/22	Bornheide	1b
23/03	Eduardstraße	1b	23/22	Kroonhorst	1a
23/03	Lutterothstraße	1c	23/22	Langbargheide	1a
23/03	Max-Traeger-Schule	1_	23/22	Langbargheide	1b
23/03	Moorflagen	1c	23/22	Langbargheide	1c
23/03	Tornquiststraße	1b	23/51	An der Gartenstadt	1c
23/04	Forsmannstraße	1a	23/51	Appelhoff	1_
23/04	Humboldtstraße	1c	23/51	Bandwikerstraße	1a
23/04	Käthnerkamp (Zweigstelle Adolph-Schönfelder-Schule)	1_	23/51	Charlottenburger Straße	1a
23/04	Sengelmannstraße	1a	23/51	Charlottenburger Straße	1b
23/04	Tieloh	1_	23/51	Fahrenkrön	1b
23/06	Curslack-Neuengamme	1b	23/51	Hegholt	1a
23/06	Friedrich-Frank-Bogen	1a	23/51	Hegholt	1b
23/06	Friedrich-Frank-Bogen	1b	23/51	Heinrich-Helbing-Straße	1a
23/06	Mendelstraße	1b	23/51	Neurahlstedt	1b
23/06	Ochsenwerder	1a	23/51	Potsdamer Straße	1a
23/06	Richard-Linde-Weg	1b	23/52	Kammer Straße	1b
23/11	Aueschule Finkenwerder	1b	23/52	Nydamer Weg	1a
23/11	Beltgens Garten	1a	23/52	Surenland	1b
23/11	Beltgens Garten	1b	23/71	Cranz	1a
23/11	Friedrichstraße	1a	23/71	Dempwolffstraße	1a
23/11	Friedrichstraße	1b	23/71	Grumbrechtstraße	1_
23/11	Griesstraße/Marienthaler Straße	1a	23/71	Moorburg	1_
23/11	Griesstraße/Marienthaler Straße	1b	23/71	Neugraben	1_
23/11	Heinrich-Wolgast-Schule	1b	23/71	Quellmoor	1d
23/11	Ludwigstraße	1b	23/71	Weusthoffstraße	1b
23/11	Norderstraße	1_	23/72	Buddestraße	1c
23/11	Pestalozzi-Schule	1c	23/72	Fährstraße	1c
23/12	An der Glinder Au	1a	23/72	Karl-Arnold-Ring	IR1c
23/12	Billbrookdeich	1b	23/72	Rotenhäuser Damm	1a
23/12	Fuchsbergredder	1_	23/72	Rotenhäuser Damm	1c
23/12	Öjendorfer Damm	1a	43/01	Horn	E1c
23/12	Öjendorfer Damm	1b	43/01	Öjendorf	1a
23/12	Oppelner Straße	1a	43/03	Eidelstedt, Abt. Grundschule	1b
23/12	Speckenreye	1b	43/03	Max-Brauer-Gesamtschule	1_
23/12	Steinadlerweg	1b	43/04	Heinrich-Hertz-Schule	1a
23/12	Stengelestraße	1b	43/04	Heinrich-Hertz-Schule	1b
23/21	Bahrenfelder Straße	1c	43/05	Alter Teichweg, Abt. Grundschule	1d
23/21	Königstraße	1b	43/05	Edwin-Scharff-Ring	1d
23/21	Mendelssohnstr.	1b	43/05	Erich-Kästner-Gesamtschule	1a
23/21	Osdorfer Weg	1c	43/05	Seeredder	1c
23/21	Rothestraße	1b	Privat	Wicherschule Horner Weg	1b
23/21	Thadenstraße/ Winklers Platz	1a	Privat	Wicherschule Horner Weg	1c

Liste der beteiligten Klassen: Welle 2 (ab Schuljahr 1995/96)

SAB	Schulname	Kl.	SAB	Schulname	Kl.
23/03	Furtweg	1a	23/22	Am Barls	1b
23/03	Furtweg	1b	23/22	Bornheide	1_
23/03	Furtweg	1c	23/22	Franzosenkoppel	1_
23/03	Hinter der Lieth	1_	23/22	Iserbrook	1a
23/03	Kielortallee	1a	23/22	Iserbrook	1b
23/03	Kielortallee	1b	23/22	Iserbrook	1c
23/03	Kielortallee	1c	23/22	Luruper Hauptstraße	1_
23/03	Kielortallee	1d	23/51	Bramfelder Dorfplatz	1_
23/03	Rellinger Straße	1a	23/51	Fabricsiusstraße	1b
23/03	Röthmoorweg	1b	23/51	Großlohering	1_
23/03	Sachsenweg	1_	23/51	Hasselbrook	1b
23/03	Vizelinstraße	1_	23/51	Hinschenfelde	1_
23/04	Adolph-Schönfelder-Schule	1a	23/51	Ifflandstraße	1b
23/04	Adolph-Schönfelder-Schule	1b	23/51	Königsländer Schule	1_
23/04	Adolph-Schönfelder-Schule	1c	23/51	Potsdamer Straße	1_
23/04	Carl-Götze-Schule	1_	23/51	Tonndorf (Rahlaukamp)	1_
23/04	Lämmersieth	1c	23/52	Berne	1a
23/04	Langenfort	1_	23/52	Berne	1b
23/04	Winterhuder Weg	1a	23/52	Hinsbleek	1_
23/04	Winterhuder Weg	1b	23/52	Müssenredder	1a
23/04	Winterhuder Weg	1c	23/52	Müssenredder	1b
23/04	Wolfgang-Borchert-Schule	1b	23/52	Müssenredder	1c
23/06	Anton-Ree-Schule Allermöhe	1e	23/52	Müssenredder	1d
23/06	Friedrich-Frank-Bogen	1_	23/52	Redder	1_
23/06	Max-Eichholz-Ring	1_	23/71	Am Falkenberg	1b
23/06	Nettelburg	1_	23/71	Bunatwiete/Maretstraße	1a
23/06	Sander Straße	1a	23/71	Kapellenweg	1_
23/06	Sander Straße	1b	23/71	Kerschensteinerstraße	1a
23/11	Friedrichstraße	1_	23/71	Kerschensteinerstraße	1b
23/11	Fritz-Köhne-Schule	1c	23/71	Lange Striepen	1_
23/11	Fritz-Köhne-Schule	1d	23/71	Neugraben	1_
23/11	Griesstraße/Marienthaler Straße	1_	23/71	Ohrnsweg	1a
23/11	Hohe Landwehr	1_	23/71	Ohrnsweg	1b
23/11	Osterbrook	1_	23/71	Ohrnsweg	1b
23/11	Westerschule Finkenwerder	1_	23/71	Quellmoor	1c
23/12	Jenfelder Straße	1_	23/72	Stübenhofer Weg	1_
23/12	Möllner Landstraße	1_	43/01	Kirchdorf	1_
23/12	Oststeinbeker Weg	1_	43/01	Neustadt, Abt. Grundschule	1_
23/12	Sterntalerstraße	1_	43/03	Eppendorf, Abt. Grundschule	1b
23/21	Arnkielstraße	1a	43/03	Regerstraße	1_
23/21	Arnkielstraße	1b	43/04	Heinrich-Hertz-Schule	1_
23/21	Arnkielstraße	1c	43/05	Edwin-Scharff-Ring	1a
23/21	Chemnitzstraße	1_	43/05	Edwin-Scharff-Ring	1c
23/21	Othmarscher Kirchenweg	1_	43/05	Poppenbüttel, Abt. Grundschule	1_
23/21	Theodor-Haubach-Schule	1_	43/06	Allermöhe	1b
23/21	Theodor-Haubach-Schule	1_	So	Appelhoff, Sprachheilschule	1_
23/21	Trenknerweg	1_	Privat	Bugenhagen-Schule	1_

